



Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille

Gwenaëlle Audren

► To cite this version:

Gwenaëlle Audren. Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille. Géographie. AMU - Aix Marseille Université, 2015. Français. NNT : . tel-01244911

HAL Id: tel-01244911

<https://shs.hal.science/tel-01244911>

Submitted on 16 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse présentée pour obtenir le grade universitaire de docteur

Discipline : Géographie

Gwenaëlle AUDREN

Soutenue le :

Lundi 23 Mars 2015

Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille.

Sous la direction de : **Elisabeth Dorier**, Professeure des universités en géographie, Université d'Aix-Marseille et de **Virginie Baby-Collin**, Maître de conférences HDR en géographie, Université d'Aix-Marseille.

Membres du jury :

Virginie Baby-Collin - Maître de conférences HDR en géographie, Université d'Aix Marseille, (Co-directrice).

Catherine Biaggi - Inspectrice générale, Ministère de l'Education Nationale.

Elisabeth Dorier - Professeure des universités en géographie, Université d'Aix Marseille, (Directrice).

Sylvie Fol - Professeure des universités en Aménagement et Urbanisme, Université de Paris 1, Panthéon Sorbonne, (Rapporteur).

David Giband - Professeur des universités en géographie, Université de Perpignan, (Rapporteur).

Françoise Lorcerie - Directrice de recherche émérite CNRS en sciences politiques, IREMAM.

REMERCIEMENTS

Quelle aventure, une thèse ! Je n'aurais pas pu mener à bien cette recherche sans plusieurs personnes qui ont joué un rôle essentiel dans ce travail et que je tiens particulièrement à remercier.

Mes premiers remerciements vont à mes directrices de thèse Elisabeth Dorier et Virginie Baby-Collin, sans qui cette recherche n'aurait pas été possible. Je les remercie d'avoir cheminé à mes côtés, en mêlant confiance et exigence dans une bienveillance qui m'a permis de surmonter les moments les plus difficiles. Merci pour leur soutien, leur grande qualité scientifique et leurs remarques toujours judicieuses. Je les remercie d'avoir cru en mes intuitions de terrain et de m'avoir laissé une autonomie pendant ces cinq années.

Je veux aussi remercier le LPED, d'abord pour le cadre de travail et la dynamique scientifique dont j'ai bénéficié, avec un merci particulier à Hubert Mazurek et Myriam Defrance pour leur soutien.

Puis, je tiens à remercier tous les interlocuteurs de terrain que j'ai pu rencontrer au cours de cette thèse. Merci à toutes ces personnes qui m'ont donné de leur temps et m'ont ouvert leur porte et leurs univers. Un merci particulier à M. Chauvot qui m'a encadré lors de mon stage au Rectorat. Merci à Emmanuel Roubin qui a réalisé le programme informatique de géolocalisation automatique des élèves et à Sébastien Bridier pour son appui en géomatique.

Je veux aussi remercier le LPED pour son accueil et son ambiance conviviale. Merci à Amélie, Audrey, Carole, Christine, Eloïse, Jeff, Mag, Myriam, Valérie qui ont montré un intérêt pour mon travail. Je tiens à remercier les doctorants du labo, anciens et nouveaux avec qui nous avons pu partager nos doutes mais aussi de bons moments : Loïc, Filipe, Mathilde, Zoé, Julie, Angèle, Elise, Mélanie, Célia. Merci aussi à Julien et Damien avec qui nous avons formé une équipe de choc ! Un merci particulier à Damien qui a toujours été intéressé par mon sujet et qui m'a aidé à faire des cartes...

Merci à la « Plage » et à « Géographiques », surtout aux potes de Géo avec qui nous avons des idées plein la tête ! Un Merci Particulier à Assaf, qui m'a toujours encouragée et rassurée surtout en fin de thèse, merci pour ses relectures et ses remarques toujours pertinentes ! Merci à Guilhem, qui en bout de course m'a aidée par ses remarques en plein dans le mille ! Merci à Laurence avec qui nous avons compris que *la « Géographie c'est La Vie »* et qui a toujours su me motiver, même dans les moments les plus difficiles ! Un grand merci à Sally, François, Romain, Fabrice, Gaby ... pour leur écoute et les supers moments partagés.

Merci à « Ker Galoubet », « Douar Breizh » qui ont été des lieux propices à l'écriture ! Un clin d'œil au temps breton qui a favorisé ma rédaction ! En vrac, merci à l'accordéon, aux soirées, la pétanque, la chasse aux champignons, qui ont été d'agréables moments de détente.

Merci aux « bretons », « varois » et « parisiens », ils se reconnaîtront ! Un grand merci à la clique de « St Mac » d'ici et d'ailleurs avec qui j'ai toujours passé de grands moments ! Merci à Quentin, Cathou et Yourik, Antho, Flo, Robin, Flo etc. qui me permettaient le temps de quelques moments de décrocher. Merci à Nico pour son écoute et ses encouragements. Un immense merci à Mathilde pour les pauses café-clope en moment de craquage.

Merci à Marseille et aux « marseillais », à Céline et Marie. Merci au 99 rue de l'Olivier pour son accueil chaleureux et à Rudy pour la « maintenance informatique ». Un merci particulier au dernier métro et aux soirées filles, à Cécile, Claire, Florence et Morgane, avec qui il est toujours bienvenu de refaire le monde ! Merci pour leur patience, leur écoute et leur encouragement tout au long de la thèse. Merci à Philippe et Christine pour leur écoute et la relecture de ma thèse.

Et puis surtout un grand merci à ma famille sans qui je n'aurais pas pu faire cette thèse. Merci à mes parents pour leur soutien, leur encouragement et leur confiance en moi. Un énorme Merci à ma Sœur qui a été toujours été là pour moi, même dans des moments compliqués. Merci pour son écoute, son soutien et sa motivation ! Un merci particulier à Charlie qui a ensoleillé ma vie ! Merci pour sa patience, sa compréhension et son regard ...

Enfin, je veux avoir une pensée particulière aux « Vax » et surtout à Marlène, qui nous a quitté mais à qui je pense souvent ...

Une réflexion intégrée aux recherches du LPED

Cette thèse s'inscrit dans le cadre d'un axe de recherche du LPED-TRAMES (Territoires, diversité urbaine et environnement), qui questionne depuis une dizaine d'années, le phénomène de fragmentation à Marseille et qui a établi pour cela des partenariats et des contrats avec plusieurs collectivités et institutions locales. Les recherches de l'axe portent notamment sur la fragmentation urbaine et résidentielle (Dorier-Apprill E., Audren G., Garniaux J., Oz R., Stoupy A., 2008 ; Dorier E., Berry-Chikhaoui I., Bridier S., Baby-Collin V., Audren G., Garniaux J., 2010 ; Dorier E., Berry-Chikhaoui I., Bridier S., 2012), les relations entre celle-ci et les inégalités environnementales, et les questions de gouvernance urbaine.

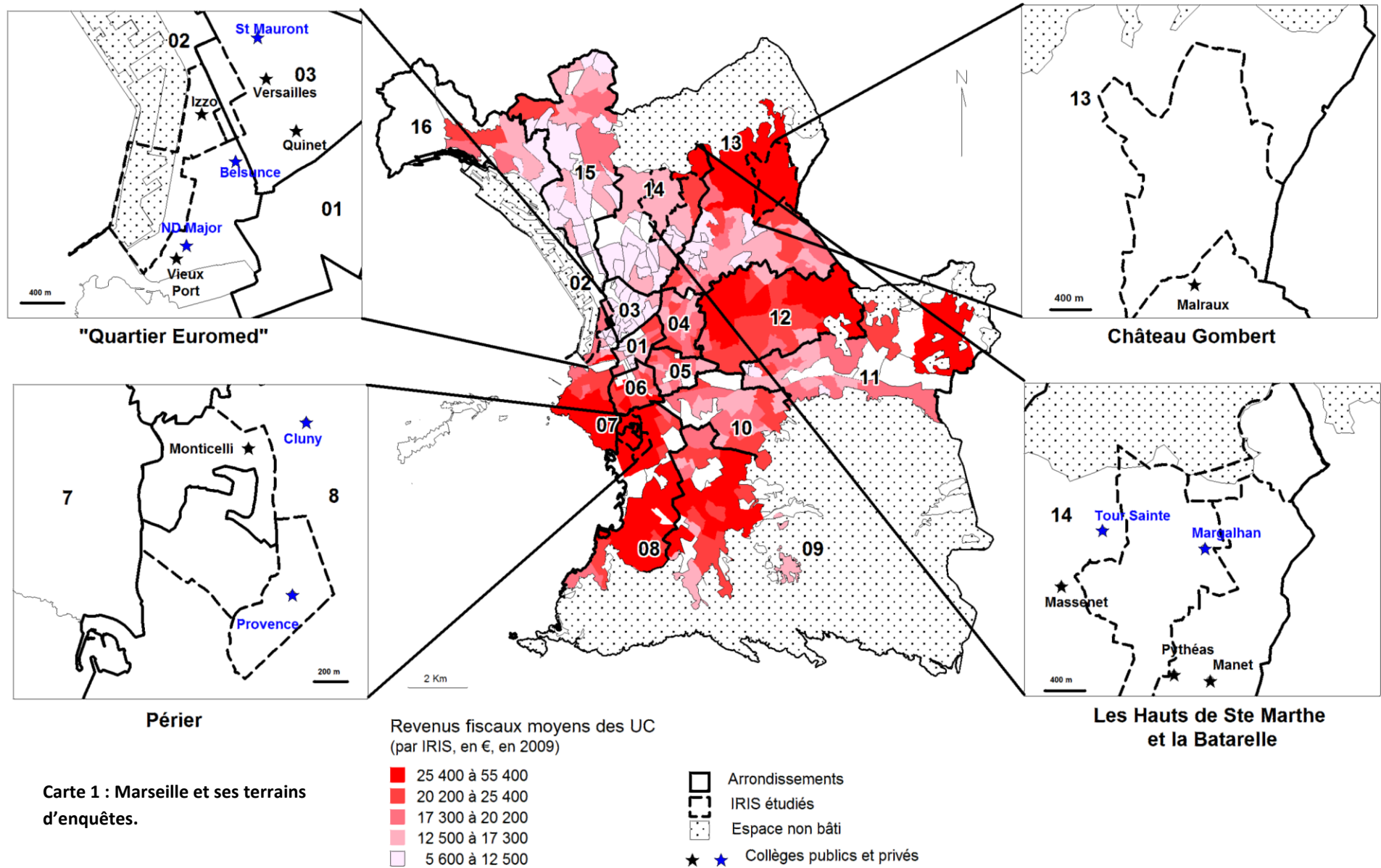
Le travail collaboratif est à la base de cette thèse. A travers des réflexions communes, mais aussi d'importantes enquêtes de terrain menées en équipe, et auxquelles nous avons été associée à plusieurs reprises en qualité d'enquêtrice puis d'ingénieure de recherche (Programme de recherche PUCA Territoires urbains et sûreté : 2007-2010 : « Les enclaves résidentielles à Marseille » ; ANR EUREQUA « Evaluation mUltidisciplinaire et Requalification Environnementale des QUArtiers » ; contrat de recherche « Enclaves sécurisées et ville passante »), il est apparu important d'étudier une nouvelle dimension de ce phénomène à Marseille. C'est ainsi que ce projet de thèse a pu être élaboré et soutenu par le LPED pour l'obtention d'un contrat doctoral, et intégré à une convention d'échanges de données avec le rectorat, et une convention de collaboration de recherche avec la ville de Marseille. Les participations aux différents programmes de recherches ont permis d'inscrire cette thèse dans des réflexions plus générales sur l'urbanité.

Cette thèse a donc contribué à une recherche collective en ajoutant un éclairage spécifique à la fragmentation urbaine à travers le prisme scolaire...

SOMMAIRE :

INTRODUCTION GENERALE	9
PARTIE 1 : L'offre scolaire dans une ville fragmentée	25
CHAPITRE 1 – Recompositions socio-territoriales et ségrégation scolaire à Marseille.....	27
1 - De la ville duale à la ville fragmentée ?	28
2 - De la ségrégation socio-résidentielle à la ségrégation scolaire	57
CHAPITRE 2 – La géographie des collèges. Diversité et complexité de l'offre scolaire.	103
1 - Evolutions et caractéristiques locales.....	104
2 - Des différenciations dans l'offre d'enseignement ?	124
3 - Les enjeux de la carte scolaire sur le territoire marseillais.....	143
4 - Des particularités dans le paysage scolaire marseillais : monographies d'établissements.....	157
PARTIE 2 : Acteurs et territoires : pratiques scolaires et représentations.....	185
CHAPITRE 3 – La géographie scolaire à Marseille révèle des pratiques scolaires diversifiées.	187
1 - Evolution des modalités de déplacement dans l'espace scolaire.....	194
2 - Analyse territoriale des pratiques scolaires à l'entrée en sixième	208
3 - Des pratiques scolaires contrastées à l'échelle locale.....	232
4 - Formes de l'espace scolaire et implications socio-spatiales.....	245
CHAPITRE 4 – De la construction de l'offre aux pratiques scolaires. Acteurs et stratégies.....	257
1 - Comment les acteurs institutionnels conçoivent-ils l'espace scolaire ?.....	260
2 - L'évitement scolaire vu par les parents d'élèves	275
3 - L'espace scolaire des chefs d'établissements.....	284
4 - De l'espace scolaire au(x) territoire(s) scolaire(s).....	301
PARTIE 3 : Contextes locaux et construction de territoires scolaires	313
CHAPITRE 5 – Mixité résidentielle et évitement scolaire dans les quartiers de la Batarelle et des Hauts de Ste Marthe (14^{ème} arrondissement).	317
1 - Les échelles de la mixité résidentielle.....	320
2 - Un contexte scolaire hétérogène.....	333
3 - Des pratiques scolaires éclatées ?	344
CHAPITRE 6 – La construction d'un entre-soi territorial dans le quartier de Château Gombert (13^{ème} arrondissement).....	355
1 - Un processus d'homogénéisation territoriale ?	356
2 - Des pratiques scolaires diversifiées au service de l'entre-soi.....	374
3 - Les enjeux locaux de l'appropriation territoriale.....	376
CHAPITRE 7 – Dans les « beaux quartiers » : la reproduction d'un territoire scolaire. Cas de la colline Périer (8^{ème} arrondissement).....	381
1 - Les « beaux quartiers »	382
2 - Préserver l'entre-soi : vers le renforcement de l'exclusivisme social ?	400
CHAPITRE 8 – L'Ecole au service de la redynamisation urbaine ? L'opération Euroméditerranée.	409
1 - Du renouvellement urbain à l'installation de contrastes locaux	411
2 - L'offre scolaire, outil de redynamisation urbaine ?	427
3 - Des pratiques scolaires différenciées qui confirment la fragmentation urbaine	438
CONCLUSION GENERALE	453
BIBLIOGRAPHIE	467
TABLE DES DOCUMENTS	480

Localisation des terrains d'enquêtes à Marseille



Carte 1 : Marseille et ses terrains d'enquêtes.

AMU - LPED - Audren G., 2014
 Sources INSEE - DGI 2009, MPM 2014, Rectorat d'Aix Marseille 2012

INTRODUCTION GENERALE

« C'est très basique, ma petite blonde aux yeux bleus je la voyais pas en plein cœur de la cité de Frais Vallon ! Sans être discriminante, mais bon c'est des cités d'urgence. Y'a une violence, une délinquance, c'est vraiment les quartiers nord quoi ! Et le collège est au milieu de ça (...). Ce n'était pas envisageable donc non. On a fait une demande de dérogation à l'entrée en sixième pour ma fille pour avoir le collège Malraux (public) et comme on l'a pas eue on est allé à Lacordaire (privé) (...) et maintenant on est content (...) ». Pa_8, 5 Mai 2011.

La ségrégation urbaine se caractérise par des divisions socio-spatiales fortes entre quartiers de la ville qui s'observent au sein de l'offre scolaire à travers l'existence d'établissements aux profils différenciés, à l'image des quartiers dans lesquels ils sont implantés : à Marseille, le fameux dualisme "quartiers nord" (populaires, paupérisés, et jeunes) et « quartiers sud » (bourgeois, abritant une population plus âgée) (Bras, 2004, Donzel, 2005). Nous la distinguerons ici de la fragmentation que nous définissons par le creusement des inégalités (par paupérisation ou au contraire par requalification/gentrification de certains fragments urbains) générant un effet "mosaïque" à l'échelle micro-locale (Navez-Bouchanine, 1998, 2002, Dorier-Apprill, 2001, Bénit et al. 2007 – cf- chapitre 1).

Si la fragmentation urbaine favorise l'évitement scolaire, ces mêmes pratiques d'évitement et les autres stratégies développées par les différents acteurs contribuent à son renforcement. C'est d'ailleurs bien ce que montre l'extrait d'entretien cité en exergue d'un parent d'élève résidant dans un micro-quartier favorisé rattaché à un établissement public de secteur socialement très hétérogène, incluant des cités très défavorisées. Ces propos révèlent une des limites de la carte scolaire. En effet, pour ce parent d'élève, le collège est à l'image de la zone où il est implanté et les décalages, en termes de résultats scolaires, d'encadrement des élèves et des représentations de la population scolaire, sont trop importants pour y risquer la scolarité de ses enfants. Face à cette situation il développe alors différentes stratégies d'évitement : la demande de dérogation, puis le recours au privé.

Derrière la question du lieu de scolarisation, ce témoignage soulève les enjeux d'une ville en recomposition, soumise à de nombreuses opérations de renouvellement urbain, avec une politique affirmée de "mixité sociale" dans les périphéries. Il pose la question des

nouveaux contrastes urbains de proximité, des inégalités sociales et scolaires et des différentes stratégies mises en œuvre pour les contourner, que ce soit pour les citadins (parents d'élèves) ou pour les acteurs institutionnels de l'éducation ou de l'aménagement.

Au-delà des représentations de ce parent d'élève sur les cités et les quartiers nord de Marseille, cet extrait d'entretien soulève aussi la place centrale des collèges dans la cohésion urbaine et dans les vies citadines. Symbole de l'égalité républicaine sur le territoire et de l'ascension sociale (socialisation, vivre ensemble, mixité), l'école, vue comme un des services publics de base, se situe à l'interface des politiques d'aménagement et des pratiques citadines.

L'école a un rôle renouvelé au sein de la société et de la ville, en ce sens que l'institution scolaire est pensée et utilisée comme un outil des politiques urbaines dont la mission « est de pallier les inégalités, de réduire les écarts sociaux, de suturer les ruptures et de regrouper les fragments de ville pour *in fine* favoriser le vivre ensemble » (Giband, 2011).

Tout l'enjeu de notre travail est là : l'école est-elle un contrepoids face aux inégalités urbaines ou un opérateur supplémentaire de la fragmentation urbaine ?

Les interdépendances fragmentation – école

Dispositif technique et social, la politique de sectorisation dite « carte scolaire » devait permettre, originellement, la régulation de l'offre et de la demande scolaire (Visier et Zoia, 2008). Elle désigne un système d'affectation qui régit d'une part la répartition géographique des postes d'enseignants et d'autre part la répartition des élèves en secteurs d'affectation. L'attribution d'une zone de recrutement à chaque établissement répond à plusieurs impératifs, dont l'accessibilité, la proximité et la gestion des flux d'élèves. Les élèves sont affectés dans les collèges en fonction de leur domicile. Au moment de sa mise en place, la carte scolaire n'avait pas pour objectif de répondre à des injonctions de mixité sociale. Or aujourd'hui, si la politique de la carte scolaire doit favoriser la reproduction de l'école républicaine et ses valeurs d'égalité sur l'ensemble du territoire français, elle vise également à favoriser la mixité sociale, principalement dans les secteurs où elle fait défaut. Enfin, la carte scolaire est aussi soumise à des enjeux urbains importants qu'elle est censée intégrer dans cette promotion de la mixité.

Les écoles et les collèges accueillent généralement et principalement les élèves des quartiers dans lesquels ils sont implantés, reproduisant par conséquent les inégalités au sein de l'offre scolaire. Plusieurs études soulignent le parallèle entre ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire (Oberti, 2007, Oberti et al., 2012, François et al., 2005, François et Poupeau, 2008, Merle, 2010). L'offre scolaire est hiérarchisée et produit des images différenciées auprès des parents d'élèves qui se forment ainsi leurs propres représentations

de l'offre. De ces représentations découlent des pratiques scolaires variables : le respect ou l'évitement de la carte scolaire.

Plusieurs recherches (Felouzis et al., 2002, Van Zanten, 2001, François et al., 2005, pour ne citer que celles-ci) mettent en évidence la généralisation des stratégies d'évitement des parents d'élèves par rapport à leur établissement de secteur. Plusieurs facteurs expliquent cette dynamique : d'une part le contexte local (social et urbain) détermine les conditions de scolarisation dans les établissements qui ne répondent pas toujours aux attentes éducatives des familles ; d'autre part, l'école est devenue un enjeu majeur de l'ascension et/ou du maintien social, des familles dans la société (Goux et Maurin, 2011, Chauvel, 2006). Dans un contexte d'accroissement de la concurrence scolaire les familles établissent des stratégies afin de se positionner au mieux dans l'espace scolaire. Felouzis et al. (2002) ont souligné ainsi la généralisation des stratégies scolaires des familles dans tous les milieux sociaux, mais pour des motifs différents. Le souci de réussite scolaire, la volonté de socialisation entre groupes de pairs ou bien la sécurité (physique) des élèves sont autant de motifs qui poussent les parents à s'engager dans ce processus stratégique face à l'éducation de leurs enfants. Mais les pratiques scolaires restent socialement différenciées (Felouzis et al., 2002, Van Zanten, 2001, 2009 ; François et al. 2005, François et Poupeau 2008) et le terme générique de stratégies scolaires recoupe en fait différents moyens mis en œuvre.

Les articulations entre contexte local, quartier, collège, pratiques scolaires et stratégies d'évitement ont largement été étudiées en sociologie urbaine et de l'éducation et plus récemment en géographie (Van Zanten, 2001, Barthou et Monfroy 2005, Charmes, 2007-a, François et Poupeau, 2008). Il est d'autant plus pertinent de s'y intéresser aujourd'hui car les transformations urbaines contemporaines affectent les contextes locaux dans lesquels se construisent les pratiques. Il ne suffit plus de faire une lecture parallèle de la ségrégation urbaine et de la ségrégation scolaire mais il importe d'appréhender les pratiques scolaires à l'échelle locale dans des contextes de plus en plus hétérogènes, où les contrastes se jouent aux échelles fines.

Marseille, une ville fragmentée

Les prémices de la fragmentation urbaine à Marseille se lisent dans les étapes d'une urbanisation qui se fonde dès le 19^{ème} siècle sur un modèle néo-libéral de construction (Roncayolo, 1996). Néanmoins, ce phénomène s'est accru ces dernières années. La ville connaît depuis quinze ans une accélération des recompositions socio-territoriales qui redéfinissent les échelles des contrastes sociaux (Dorier et al., 2010). Les dynamiques urbaines d'internationalisation, la spéculation immobilière et plus localement les choix politiques en matière d'urbanisme et les opérations urbaines qui en découlent -

renouvellement, requalification - sont autant de logiques qui s'enchevêtrent et qui transforment profondément, voire violemment, la ville. La politique municipale d'attractivité territoriale à destination d'une nouvelle population plus favorisée passe par l'imposition d'une « mixité par le haut » et participe à la fragmentation socio-spatiale des espaces résidentiels anciennement populaires (Dorier et al., 2010 ; 2012). Outil de prédilection de cette politique, l'implantation d'ensembles résidentiels fermés accompagne, paradoxalement, la mise en place d'une mixité résidentielle et façonne de nouveaux espaces dans la ville, notamment dans les périphéries nouvellement ouvertes à l'urbanisation, mais aussi près du centre. Bien que Marseille reste marquée par des disparités socio-économiques entre le Nord et le Sud, les échelles de la ségrégation urbaine se sont complexifiées : la ville « duale » (Donzel, 2005) est dorénavant fragmentée à des échelles plus fines.

Ces recompositions socio-territoriales bouleversent l'équilibre des quartiers et donnent à lire des réalités contrastées à l'échelle locale. Elles impliquent de nouvelles formes de cohabitation entre les habitants, provoquant dans certains cas une mise en tension d'une fraction des citoyens. Une distinction s'établit alors entre, d'un côté, des citoyens captifs de contraintes spatiales, sociales, économiques et politiques et, de l'autre, ceux qui tentent de se (re)positionner socialement et spatialement dans le cadre des changements actuels. Les formes renouvelées des inégalités socio-résidentielles ainsi que des possibilités de déplacement dans l'espace social et urbain, définissent les contours d'une ville plurielle, contrastée et complexe.

Analyser les transformations urbaines actuelles à Marseille

La politique de la carte scolaire illustre à elle seule la rencontre institutionnelle de deux disciplines que sont la géographie et la sociologie. Malgré l'importance des références en sociologie urbaine et de l'éducation, mon approche est résolument géographique, et s'inscrit particulièrement dans le courant de la géographie sociale française.

La géographie sociale ne se confond pas avec la stricte description de l'espace (des espaces) des sociétés. Comme le soulignent Guy Di Méo et Pascal Buléon « *L'objet de la géographie sociale est l'étude des rapports existants entre les rapports sociaux et les rapports spatiaux* » (2005, p.4). Les inégalités sociales sont réparties différemment dans l'espace urbain, et il s'agit d'aller au-delà de leur simple spatialisation, en s'interrogeant sur les mécanismes de leur production (Hérin et alii, 1984) et de leur reproduction (Lefebvre, 1974 ; Bourdieu, 1993). L'analyse du rôle de l'espace, en tant qu'enjeu stratégique (pour la société) et tactique (pour les acteurs au quotidien) dans la reproduction des sociétés et les régulations sociales est donc centrale (Séchet et Veschambre, 2006). La structuration des groupes sociaux, la reproduction des positions sociales, l'élaboration de rapports de

domination se jouant dans la dimension spatiale des politiques publiques, sont autant d'axes de réflexion de ce courant géographique au sein duquel le territoire constitue un concept central. Outil de la géographie sociale, il constitue un cadre méthodologique permettant d'évaluer la nature des rapports sociaux dans leur contexte de spatialisation (Hérin et alii, 1984). Le territoire est le résultat d'une construction sociale complexe : « *Il reflète un type de rapport à l'espace propre à plusieurs individus, à un groupe ou à plusieurs groupes (...)* » (Di Méo et Buléon, 2005, p.79). C'est un espace approprié (par des individus ou par des groupes) en fonction d'interactions multiples. En ce sens, il représente un espace de régulation des forces (*Ibid.*).

Ainsi, dans une réflexion sur les recompositions socio-territoriales de la ville à travers le prisme scolaire, l'approche est résolument territoriale. L'école est mobilisée ici comme un instrument de la compréhension des territoires, pour éclairer les dynamiques de ségrégation et de fragmentation dans la ville. Pour étudier ces transformations, ces articulations, plusieurs entrées ont été choisies : d'une part une entrée sociale qui étudie le rôle des acteurs dans la construction des territoires, et d'autre part une entrée scolaire alors mobilisée au service de la compréhension de la géographie urbaine et de ses évolutions. Même si une approche quantitative a été développée dans la thèse, cette recherche ne s'inscrit pas dans le courant de l'analyse spatiale. C'est réellement une réflexion sur les évolutions, les mutations et la permanence des espaces urbains à Marseille qui est conduite. Le choix d'une entrée territoriale ainsi que la double approche méthodologique alliant qualitatif et quantitatif constituent l'une des originalités de cette démarche. L'utilisation des bases de données et de leur traitement informatique systématique est complémentaire de la finesse, apportée par l'observation directe et l'analyse des entretiens semi-directifs réalisés sur le terrain¹ avec les différents acteurs impliqués – parents d'élèves, directeurs d'établissements, responsables locaux des politiques urbaines ...

Le cadre actuel des transformations urbaines à Marseille a conditionné les choix des terrains d'enquêtes. « L'effet TGV » et ses impacts sur l'immobilier, l'ouverture récente, en périphérie, de nouveaux espaces à l'urbanisation, ainsi que les choix politiques locaux en matière d'aménagement, sont autant de facteurs qui expliquent la vitesse des mutations que connaît la ville depuis une quinzaine d'années.

Pour saisir la rapidité et l'importance de ces transformations, quatre terrains d'étude spécifiques ont été retenus, qui seront l'objet d'analyses approfondies dans la troisième partie. Situés dans des espaces nouvellement ouverts à l'urbanisation en périphérie nord de la ville (13^{ème} et 14^{ème}) et en centre ville (2^{ème}), trois quartiers (Château Gombert, les Hauts de Ste Marthe, et la Joliette) connaissent de profondes recompositions socio-territoriales induites par des politiques urbaines volontaristes de la municipalité. Ils représentent des espaces à enjeux pour les promoteurs qui peuvent y acquérir des terrains bon marché et

¹ La méthodologie est détaillée dans la suite de cette introduction.

pour la ville qui y développe une politique d'attractivité. Dans ces quartiers en construction ou en renouvellement, l'enjeu de la question scolaire se pose donc à la fois pour les nouveaux habitants et pour les aménageurs. Les dynamiques scolaires se construisent au fur et à mesure de la mutation de ces territoires. En somme, les quartiers retenus pour l'enquête représentent la diversité et la complexité des recompositions socio-territoriales à Marseille. En contre point de ces dynamiques, le dernier espace retenu se situe dans les beaux quartiers très aisés du 8^{ème} arrondissement, au sud de la ville (Périer). Il ne connaît pas de profondes mutations socio-résidentielles et n'appartient à aucun périmètre d'action de la ville. La question scolaire s'y appréhende alors dans un contexte d'héritage socio-historique (cf- carte n°1 : Marseille et ses terrains d'enquêtes, p.7).

De la fragmentation urbaine à l'évitement scolaire : une efficacité spatiale de l'école ?

Problématique et hypothèses de recherche

Plusieurs axes permettent d'étudier les transformations urbaines contemporaines, mais nous privilégions ici les relations entre la ville et l'école. S'interroger sur la ville de Marseille et ses transformations à travers le prisme scolaire constitue en ce sens une nouveauté car, à notre connaissance, il n'existe aucune enquête en géographie, en France et à Marseille, qui fasse le choix de cette entrée par les pratiques scolaires. Ce travail repose sur la production de données inédites permettant d'approfondir les connaissances sur cette ville sans perdre de vue une perspective nationale de plus grande ampleur qui permet de relativiser les spécificités locales.

Une problématique en trois volets :

En s'inscrivant dans la géographie sociale, il s'agit d'analyser les articulations, les interactions complexes entre la ville et l'école. Pour cela, nous verrons en quoi la ville affecte l'espace scolaire, autrement dit dans quelle mesure les contextes locaux (sociaux, résidentiels) déterminent une offre scolaire particulière et conditionnent les pratiques scolaires des familles. Ces dernières apparaissent comme des indicateurs pour qualifier et observer finement les recompositions socio-territoriales qui affectent Marseille. Elles constituent des indices de la fragmentation urbaine à partir desquelles il est possible d'identifier plusieurs territoires scolaires.

L'école tient une place centrale dans la ville, elle est au cœur d'interactions multiples entre élaboration des pratiques citadines et aménagement des quartiers. Il est alors important d'interroger le rôle de cette institution dans l'évolution des territoires et de la ville. Alliant la question scolaire aux dynamiques d'évolution urbaine, à la fragmentation, notre ambition consiste à mesurer l'impact de l'école sur la transformation de la ville : soit comme un outil de re-solidarisation urbaine, soit, au contraire, en tant qu'amplificateur des contrastes. Dans quelle mesure cette institution est-elle capable de « déségréguer » des

quartiers ou de constituer un vecteur de redynamisation locale en tant qu'outil intégré des politiques urbaines ? Au contraire, l'école peut-elle être perçue comme un opérateur de la fragmentation urbaine ?

Dans cette thèse, il s'agit aussi d'identifier les rôles des différents acteurs, institutionnels et individuels, dans la production de l'espace scolaire. Dans quelle mesure les représentants locaux de l'Education Nationale ou de l'enseignement catholique, les responsables locaux des politiques urbaines, les chefs d'établissements et les parents d'élèves interagissent-ils et participent-ils à la construction de l'offre scolaire, de son évolution et de sa gestion ? En quoi ces interactions traduisent-elles et/ou jouent-elles un rôle dans le renforcement des inégalités scolaires dans la ville ?

Hypothèses de recherche :

Pour répondre à ces interrogations, plusieurs hypothèses ont guidé cette recherche. Tout d'abord, il existe des correspondances entre les inégalités socio-résidentielles et l'offre scolaire. La composition sociale des écoles correspond souvent aux profils des quartiers dans lesquels elles sont implantées et cela a des effets sur les représentations et les perceptions des écoles de secteur par les familles. Ce qui peut pousser à la mise en place de stratégies scolaires.

Mais on pourrait partir du postulat que si la ville n'était que ségréguée, on n'enregistrerait sans doute pas une telle augmentation des stratégies d'évitement car cet état des divisions sociales permettrait une scolarisation entre pairs dans des quartiers certes inégaux mais homogènes. Or, on fait l'hypothèse que c'est parce que la ville est fragmentée à des échelles fines que l'évitement scolaire devient de plus en plus important. Ainsi la fragmentation urbaine donne à lire des rapports différenciés à la ville et révèle des inégalités nouvelles. En effet, certaines personnes n'habitent pas où elles le désirent et souhaitent malgré tout pouvoir choisir le lieu de scolarisation de leur enfant. La complexité et la diversité des dynamiques scolaires engagées sur le territoire et les effets socio-territoriaux qui en découlent se lisent aux échelles fines à l'aide d'enquêtes qualitatives.

Une des hypothèses centrales de cette recherche est que les contextes locaux (sociaux, résidentiels, scolaires) affectent les pratiques scolaires. Dans quelle mesure les recompositions socio-territoriales déterminent-elles l'évolution des contextes de scolarisation et favorisent-elles la mise en place de stratégies scolaires ?

D'un côté, les contextes locaux homogènes favorisent le respect de la carte scolaire ; de l'autre, l'hétérogénéité socio-résidentielle favorise l'évitement (François et Poupeau, 2008). En ce sens, la fragmentation des espaces résidentiels marseillais favoriserait la généralisation des stratégies d'évitement, mais de manière différenciée selon les contextes locaux. De ce

fait, nous nous intéressons à l'importance de ces dynamiques et aux contrastes susceptibles d'exister à l'échelle de la commune.

L'accentuation des inégalités à l'échelle locale : fragmentation urbaine et mixité

Le processus de ségrégation est au cœur de l'approche sociale de la ville et renvoie aux logiques et aux formes de séparation entre les groupes dans l'espace urbain. La ségrégation peut être perçue comme une conséquence directe de la division sociale de l'espace, mais aussi comme la conséquence de choix individuels - évitement et/ou entre-soi. Ainsi, on distingue couramment la ségrégation comme un état de division sociale de l'espace urbain et comme processus de mise à l'écart (Brun et Rhein, 1994). Nous montrerons l'état des divisions socio-spatiales de Marseille (échelle communale) et nous aborderons ce concept plus comme un processus, une réalité incontournable de l'analyse socio-spatiale des villes. Le concept de ségrégation, appréhendé à l'échelle communale, constituera le cadre principal de ce travail. Le terme de fragmentation permettra quant à lui de caractériser des formes urbaines, des dynamiques, et des processus à une échelle plus locale.

La fragmentation se situe davantage dans l'expression de réalités socio-spatiales locales diversifiées marquées par l'éclatement des relations sociales et des formes urbaines. L'éclatement de la ville prend la forme d'une somme de territoires différents et s'articulant à des échelles variées (Navez-Bouchanine, 1998, 2002). La fragmentation peut être perçue comme une forme d'exacerbation de logiques ségrégatives, amplifiées dans les contextes contemporains. Elle rend compte de processus de choix - lieux de résidence, interactions sociales - qui sont fondés sur des critères de sélection de plus en plus précis, en fonction des modes de vie, des revenus, des appartenances religieuses ou des origines ethniques (Pumain, Paquot, Kleinschmager, 2006). Cela forme des territoires urbains qui se construisent autour de la recherche de l'entre-soi, d'affirmations identitaires ou culturelles (Dorier-Apprill et Gervais Lambony, 2007). Elle peut être analysée comme une accumulation de différentes dynamiques spatiales, sociales, résidentielles, scolaires ou politiques, qui renforceraient des formes renouvelées de division sociale dans l'espace urbain. Prenant en compte la multiplicité de ses dimensions – modalités de cohabitation, localisation et intensité des inégalités en ville - le concept de fragmentation nous permettra d'identifier les processus de creusement des inégalités et d'affirmation de territoires diversifiés à l'échelle locale.

Le passage de la ségrégation vers la fragmentation des villes pose *in fine* la question de la mixité. L'évolution des modalités de cohabitation en ville accentue les enjeux de mixité sociale dans des espaces qui apparaissent de plus en plus hétérogènes. La mixité est une notion polysémique (Blanc et Bidou-Zachariasen, 2010). Elle est constituée de plusieurs

facettes, parfois contradictoires, en fonction des différents acteurs qui la mobilisent et de leurs objectifs (Genestier, 2010). En milieu urbain, la mixité sociale est d'abord vue comme une forme de cohabitation résidentielle entre des catégories sociales différentes dans la même proximité physique. La mixité s'exprime dans sa dimension statistique s'observant sur le terrain par la présence de proportions représentatives (au sens statistique) des différents groupes sociaux. Mais d'après Philippe Genestier, cette mixité urbaine, préconisée par les politiques de la ville de la plupart des pays européens, relève du stéréotype. Il s'agira d'en observer les différents aspects et modalités locales (2010). Selon les municipalités et les politiques urbaines mises en œuvre, atteindre cette mixité « statistique » passe par l'imposition d'une « mixité par le haut », c'est-à-dire par l'introduction de catégories de population plus favorisées dans des quartiers populaires. A Marseille cela a été mis en évidence par les travaux du LPED (Dorier-Apprill et al., 2008, Dorier et al., 2010, 2012) dans les quartiers de Plan d'Aou (15^{ème}), Ste Marthe (14^{ème}) ou encore de la Cayolle (9^{ème}). De plus, les analyses des revenus par IRIS² confirment l'arrivée de catégories moyennes supérieures dans des espaces résidentiels récemment créés. Si la cohabitation entre des populations socialement différentes se mesure dans les statistiques elle n'est pas vraiment vécue comme telle au quotidien par les habitants. Dans ce cas la proximité spatiale entre des groupes différents donne à lire des logiques de cloisonnement qu'on observe dans des pratiques et des usages de l'espace différents. Dans cette thèse, la notion de mixité est envisagée du point de vue des objectifs politiques de cohabitation résidentielle ou scolaire. Elle doit passer par des représentations statistiques équivalentes de catégories de population socialement différentes dans un espace résidentiel ou dans un collège. Il s'agira aussi de mettre en lumière la diversité des types de mixité territoriale³.

La « question scolaire » au carrefour de plusieurs disciplines

L'importance de la question scolaire, sa position entre le politique, le géographique, le social, l'urbain et l'éducatif, se retrouve dans plusieurs courants disciplinaires. Les investigations sur la question scolaire sont nombreuses et les recherches sont balisées et appréhendées différemment selon les disciplines et les données accessibles. Elles mobilisent alors des méthodologies différentes et se développent sur des terrains divers, à des échelles variables.

² En France, l'IRIS d'habitation représente un découpage fin du territoire urbain en mailles de taille homogène et qui constitue la brique de base en matière de diffusion de données infra-communales de l'INSEE. Créé pour favoriser la réalisation du recensement de la population, les IRIS « Ilots Regroupés pour l'Information Statistique » sont des unités démographiques et géographiques aux contours stables et sans ambiguïté.

³ Très rapidement évoqués dans cette introduction, ces concepts centraux de la thèse - ségrégation, fragmentation et mixité - seront discutés et approfondis dans le chapitre1.

En sociologie (urbaine et/ou de l'éducation), plusieurs recherches ont analysé la place de l'éducation dans les sociétés, mais aussi celle de l'école dans la ville et ses quartiers (Van Zanten, 2001 ; Obin et Van Zanten, 2008 ; Oberti, 2007 ; Visier et Zoia, 2008, Ben Ayed, 2009 ; Broccolichi et al., 2010 ; Dubet et al., 2010). Plusieurs entrées ont été valorisées, notamment celles relatives aux inégalités de réussite scolaire et aux stratégies scolaires des familles. Les questions ethniques à l'école ont été soulignées dans un rapport de recherche sur « l'apartheid scolaire » dans l'académie de Bordeaux (Felouzis et al., 2002). Si les sociologues sont fortement représentés dans ce champ de recherche, depuis plusieurs années les géographes proposent une approche spécifique de cette thématique. Les conséquences socio-spatiales des stratégies d'évitement ou des pratiques scolaires sur le territoire ont ainsi été abordées dans l'académie de Versailles (Barthon, 1998) et en Ile de France (François, 1995, 2002, François et Poupeau, 2004).

A Lille, Catherine Barthon et Brigitte Monfroy (2005 et 2006) se sont intéressées à la production d'espaces locaux d'interdépendances entre collèges à travers l'analyse des discours de différents acteurs institutionnels de l'éducation. A Perpignan, David Giband et Guillaume Lacquement (2007) ont porté leur attention sur les processus de production de marges scolaires dans la ville à travers l'analyse des effets des politiques urbaines sur l'efficacité des politiques d'éducation prioritaires dans des quartiers en difficulté. David Giband (2010) montre que la difficile mise en œuvre de la sectorisation à Perpignan s'analyse à travers les héritages politiques locaux et les expérimentations urbanistiques. Valorisant le point de vue des élèves, à travers la mobilisation de questionnaires et d'entretiens, les enquêtes de Jean Yves Piot (2005) et de Jean Luc Roques (2006), menées respectivement dans l'aire urbaine d'Annecy et dans la commune d'Uzès, portent plus spécifiquement sur les pratiques quotidiennes des élèves ainsi que sur les rapports entre accessibilité des établissements et les parcours scolaires.

Si Patrice Caro et Rémy Rouault ont publié en 2010 un atlas des fractures scolaires, la question de l'école dans la ville et nos sociétés nécessite des approches pluri-disciplinaires. Géographes et sociologues analysent avec précision les relations entre l'évolution des formes de la ségrégation dans la ville et les choix scolaires (Barthon et Oberti 2000 ; Barthon et Monfroy 2004, 2005, 2006 ; François et Poupeau 2004, 2008). Alliant plusieurs méthodes d'enquête complémentaires, des rapports de recherche (Barthon et Monfroy, 2003 ; François et al., 2005) ainsi que l'ouvrage de Jean Christophe François et de Franck Poupeau, paru en 2008, évaluent les effets des pratiques scolaires et leurs évolutions dans le territoire.

Paris est la ville la plus souvent étudiée dans les recherches françaises. Paris intra-muros, son agglomération et ses relations avec l'Ile de France ont été les échelles d'analyse et les terrains de prédilection pour de nombreux chercheurs (Oberti, 2007, Oberti et al., 2012, François et Poupeau depuis 1995, Van Zanten 1991, 2001, 2009, Merle, 2010). La polarisation scolaire au niveau des collèges, la concentration des catégories socio-

professionnelles favorisées, la forte densité de l'offre scolaire, l'accessibilité ainsi que l'importance des logiques de mixité scolaire menées dans l'agglomération sont autant de justifications pour étudier le terrain parisien.

A Marseille, la question scolaire se retrouve en filigrane dans différentes recherches (Peraldi et Samson 2005, Donzel, 2001), mais elle a été plus souvent appréhendée sous un angle ethnique. Sylvie Mazzella s'est intéressée aux lieux de scolarisation des élèves musulmans dans le quartier de Belsunce (1997) et Françoise Lorcerie travaille depuis une quinzaine d'années sur les relations éducation/immigration dans la ville. Elle s'intéresse particulièrement aux zones d'éducation prioritaire (ZEP) et aux lycées professionnels dans des quartiers populaires de Marseille, principalement au nord et en centre-ville (Lorcerie 1993 et 2005 ; Lorcerie et Geisser 2011).

Dans la majorité des recherches identifiées, les données les plus souvent utilisées sont celles issues de Sconet⁴ et des recensements généraux de population (données mises à disposition du public à l'échelle de l'IRIS, (INSEE)). Elles sont souvent mobilisées à l'échelle des villes pour déterminer une géographie scolaire générale et faciliter les comparaisons à l'échelle nationale. Mais il apparaît très souvent que l'IRIS d'habitation est l'échelle la plus appropriée pour comprendre et analyser les impacts des stratégies d'évitements sur le territoire.

Lorsqu'il s'agit d'études comparatives (nationales ou internationales), l'échelle la plus utilisée est celle de la ville ou de son agglomération⁵. Mais les échelles départementales ou régionales sont parfois mobilisées pour analyser la géographie des écarts en termes de réussite scolaire ou observer le poids de l'enseignement privé dans les dynamiques scolaires (Champion et Tabard, 1996 ; Broccolichi, Ben Ayed, Mathey, Trancart, 2007). Felouzis et al. en 2002 ont réalisé leur étude sur la ségrégation ethnique en collège à l'échelle de l'académie de Bordeaux. En ville, les arrondissements, les quartiers et les IRIS d'habitation représentent les mailles institutionnelles les plus mobilisées. Mais pour cerner finement les relations entre l'appartenance sociale des familles, leur lieu d'habitation et leur choix scolaire, l'échelle de l'IRIS est la plus utilisée et la plus pertinente (Barthon et Monfroy, 2005; Fancois et Poupeau, 2008).

Cette échelle permet le croisement des données INSEE issues des recensements de population, mais elle présente un problème majeur : les secteurs scolaires sont des espaces plus vastes que les IRIS et peuvent être composés de plusieurs portions d'IRIS différents ne permettant pas de réelles comparaisons statistiques entre espace résidentiel et espace scolaire. Ce problème de mise en correspondance des données constitue une limite bien

⁴ Abréviation de Scolarité sur le net, et qui correspond à la « base élève » du second degré.

⁵ Oberti en 2011 compare Paris et Chicago, Francois et Poupeau en 2008 comparent deux communes de banlieues parisiennes, comme Giband, 2007-a, qui compare Philadelphie et Perpignan.

connue des équipes qui s'intéressent aux pratiques scolaires en milieu urbain⁶. Dans la plupart des enquêtes les élèves sont simplement localisés par rapport aux IRIS d'habitation alors que dans notre thèse, ils ne sont pas seulement rattachés à un IRIS, mais également à leur secteur scolaire d'appartenance et à leur adresse précise⁷.

Une fois l'échelle d'analyse choisie, plusieurs variables sont fréquemment utilisées pour qualifier les pratiques scolaires. La catégorie socio-professionnelle des parents d'élèves est analysée pour établir les différenciations sociales des stratégies scolaires mises en œuvre, mais elle permet aussi de qualifier la ségrégation sociale inter-collèges en ville (Barthon et Monfroy, 2005 ; François et Poupeau 2008 ; Merle, 2010). Les options scolaires choisies permettent de déterminer le type de stratégie mobilisée - recours aux options pour atteindre un certain collège ou choix de filières préservées - et l'âge des élèves. De plus, les résultats au brevet des collèges apportent des éléments essentiels pour analyser les inégalités scolaires. Les informations relatives à la réussite scolaire comportent plusieurs critères qui peuvent alors être comparés avec les catégories socio-professionnelles des responsables des élèves pour étudier les relations entre des indices de précarité et la réussite scolaire (Ben Ayed et al., 2007). D'autres approches valorisent la mobilisation de données ethniques relatives aux élèves (Felouzis et al., 2002). Mais d'après ces auteurs, il n'existe pas de chiffres officiels concernant les nationalités des élèves. Ils utilisent ainsi des indicateurs indirects comme les prénoms des enfants - prénoms à connotation musulmane et/ou arabe, qu'ils soient africains ou maghrébins - ainsi que l'origine géographique et les confessions religieuses présumées. D'autres types de croisement de données sont utilisés notamment en économie de l'éducation. L'existence d'un « marché scolaire » est déterminée par la rencontre d'une offre - qualité des établissements scolaires et quartiers d'habitation - et d'une demande - préférences scolaires et résidentielles des ménages. Certains comprennent les choix scolaires et résidentiels comme un programme d'optimisation sous contrainte budgétaire (Fack et Grenet, 2009). L'utilisation des données immobilières issues de la base informations économiques notariales (BIEN) qui répertorie la quasi totalité des actions immobilières réalisées à Paris depuis 1990, permet de faire le parallèle avec les représentations (images et réputations) des établissements scolaires parisiens. Ainsi pour approcher la question scolaire plusieurs données et informations sont mobilisables.

⁶ Si certains chercheurs contournent cette limite (François et Poupeau en 2008, ont ventilé la population scolarisée dans le plus fin maillage disponible en minimisant le biais des statistiques induit par une telle opération), d'autres l'expliquent mais ré-orientent leurs échelles d'analyse. Le rapport d'Oberti et al. 2012, se base sur des comparaisons à l'échelle du département car l'observation à l'échelle de l'IRIS présente trop de limites.

⁷ Cette innovation méthodologique est évoquée plus précisément dans la suite de cette introduction mais plus largement expliquée au début du chapitre 3.

L'entrée en sixième : un moment fort dans la mobilité des élèves

Le collège est un marqueur social (Felouzis et al. 2002). C'est à ce niveau que le creusement des disparités et la mise en activation des stratégies d'évitement sont importants, en particulier lors du passage en sixième (Oberti, 2007). En effet, l'entrée en sixième représente le principal pic de la mobilité des élèves dans l'espace scolaire, les changements de secteurs et les passages dans le privé sont nombreux (Francois et Poupeau, 2009). Cette étape de la trajectoire scolaire fait donc l'objet d'une analyse précise dans ce travail.

Face à l'augmentation de la durée des études le collège est devenu le maillon sensible de la scolarité. Si beaucoup de jeunes ne poursuivent pas leurs études jusqu'au lycée, personne n'est censé en théorie échapper au collège, et le passage en sixième est souvent un moment où les volontés de distinction scolaire s'aiguisent. Même si l'instruction est obligatoire jusqu'à seize ans en France, elle ne se confond pas toujours avec une obligation d'aller à l'école, et peut expliquer une perte, certes très limitée, d'élèves ayant choisi d'autres orientations. Parallèlement, les collèges sont les établissements scolaires les plus intégrés à la politique de la ville et connaissent des politiques éducatives spéciales successives : la mise en place de zone d'éducation prioritaire (ZEP, 1981), l'intégration dans des réseaux ambition réussite (RAR, 2006), les réseaux d'éducation prioritaire (REP ou REP + selon le degré de difficulté) depuis la réforme de 2014. Les lycées sont aussi intégrés à des politiques d'éducation prioritaire, mais ces établissements sont moins nombreux sur le territoire ce qui rend l'analyse moins riche dans la finesse des études locales. Les collèges représentent ainsi des enjeux politiques majeurs.

Périodes d'observation :

Afin de souligner les évolutions urbaines et scolaires récentes qui affectent la ville, notre recherche s'est basée sur le croisement de données à plusieurs dates. L'analyse des pratiques scolaires à l'échelle de la ville s'effectue pour les années 2006 et 2009 pour lesquelles des bases de données ont été mises à disposition par le Rectorat. Cette période est très intéressante car elle englobe l'année 2007 pendant laquelle les mesures d'assouplissement de la carte scolaire ont été mises en œuvre. Le cas échéant, nous verrons si la géographie scolaire à Marseille a connu une réelle transformation entre ces deux dates et dans quelle mesure cette réforme a pu influencer les pratiques à l'échelle de la ville. De plus, pour tenir compte de l'évolution des contextes locaux, nous analyserons les données socio-économiques des derniers recensements de population de l'INSEE (2006 et 2010) ainsi que les données fiscales de la Direction Générale des Impôts (DGI) entre les années 2001 et 2009.

De la géolocalisation des élèves à l'analyse des discours

Il convient ici de présenter brièvement notre méthodologie générale ; les détails méthodologiques seront exposés et explicités au fil de la thèse lorsqu'il s'agira de mobiliser les différentes données (chapitre 1, 2.2, encarts méthodologiques des chapitres 3 et 4). L'originalité du travail repose sur la double approche méthodologique développée, alliant qualitatif et quantitatif, ainsi que sur la complémentarité des échelles d'analyses et des données mobilisées.

Grâce à un partenariat avec le Rectorat d'Aix-Marseille et la réalisation d'un stage au sein du service de la Direction de l'Analyse, des Etudes et de la Communication (DAEC), nous avons eu un accès privilégié à d'importantes bases de données. Le recueil d'informations concernant la composition sociale de la population scolaire des établissements ainsi que celles relatives aux types de classes et aux enseignements proposés nous a permis de constituer une « **base collège** » à l'échelle de la commune de Marseille. Mais l'originalité de ce travail réside encore davantage dans l'acquisition et le traitement d'informations nouvelles, celles de données anonymisées de la « **base élève** » du second degré.

Une variable inédite est en notre possession : l'adresse des élèves. L'approche quantitative a consisté à géolocaliser tous les élèves de sixième en 2006 et 2009 dans la commune et à construire une « **base adresse élève** » pour la ville de Marseille. Ainsi les élèves ne sont pas seulement rattachés à un IRIS, comme dans la plupart des autres recherches sur le sujet, mais également à leur secteur scolaire d'appartenance et à leur adresse précise⁸. Cette géolocalisation constitue l'un des points forts de cette recherche et nous a permis de travailler à des échelles très fines. En mobilisant les limites de la carte scolaire, obtenues auprès du Conseil Général des Bouches du Rhône, nous avons mis en correspondance le domicile des élèves, leur établissement de rattachement et les collèges dans lesquels ils étaient effectivement scolarisés. Nous justifions une réelle approche géographique car le traitement précis et l'analyse des variables de localisation des élèves de sixième, permettent alors d'observer les tendances scolaires générales à Marseille et surtout de qualifier les phénomènes d'évitement ou de respect de la carte scolaire à plusieurs échelles. Dépasant alors la simple unité statistique de l'IRIS, qui peut être considérée comme un espace abstrait pour les citoyens, les échelles d'analyse retenues s'articulent autour des quartiers, des territoires mais aussi d'ensembles de logements aux abords des collèges, qui représentent alors un cadre plus concret des pratiques citadines. Ces différents espaces font l'objet de descriptions fines tout au long de la thèse.

⁸ Méthodologie évoquée plus précisément dans la suite de cette introduction et plus largement expliquée au début du chapitre 3.

Parallèlement, l'approche qualitative est largement valorisée tout au long de la thèse. Soixante-trois entretiens auprès d'acteurs variés et à plusieurs échelles ont été réalisés⁹. D'un côté nous avons interrogé des acteurs institutionnels de l'éducation et de l'urbanisme (16 entretiens dans le cadre de l'approche générale) et de l'autre nous avons rencontré des parents d'élèves (23) et des chefs d'établissements (15) (approche locale). L'analyse des entretiens a été réalisée à partir de leur retranscription littérale complète, dont nous avons extrait et sélectionné les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses et des faits (annexes 7, 8.1, 8.2, 8.3 et 8.4). Ainsi l'analyse des discours permet de faire la synthèse des représentations et des pratiques qui interagissent dans la construction de nouveaux territoires.

Enfin, notre participation aux programmes de recherche du LPED dirigés par E. Dorier, « Enclaves résidentielles à Marseille » entre 2007 et 2010 ainsi que celui des « Enclaves sécurisées et ville passante » en 2013, a permis de mobiliser une autre base de donnée inédite, celle des ensembles résidentiels fermés à Marseille. Cette base correspond à la géolocalisation de tous les ensembles résidentiels fermés de la commune auxquels sont associés d'autres données plus qualitatives sur le logement. L'utilisation de cette base permet de mieux comprendre les enjeux locaux de cohabitation résidentielle. Elle permet aussi d'estimer le degré de fragmentation des espaces résidentiels et d'affiner la description des contextes d'étude.

Ainsi, en croisant l'analyse de la localisation des pratiques scolaires et celle de discours variés et en les replaçant dans le cadre des politiques urbaines et des recompositions socio-territoriales, cette thèse propose une approche originale qui constitue un nouvel angle d'analyse des évolutions urbaines à Marseille.

Une approche dynamique des relations villes – écoles :

Cette thèse s'articule autour de trois parties principales. Dans la première, nous montrons que malgré l'accentuation des logiques ségrégatives à l'échelle locale, les dynamiques urbaines contemporaines ne remettent pas en cause les formes de la ségrégation scolaire à Marseille. Il s'opère une hiérarchisation de l'offre scolaire avec des distinctions marquées entre secteurs d'enseignement. Dans un second temps, nous montrons que les pratiques d'évitement scolaire ne se localisent pas au hasard dans la ville et qu'elles dépendent de plusieurs facteurs, notamment les configurations locales qui jouent un rôle majeur. Enfin, la dernière partie démontre qu'en retour, ces pratiques d'évitement façonnent des territoires hétérogènes qui révèlent l'intensité du phénomène de fragmentation urbaine à Marseille.

⁹ Voir encart méthodologique du chapitre 4.

La première partie se divise en deux chapitres qui mettent en évidence les articulations entre géographie urbaine et géographie scolaire. Bien que le parallèle classique entre ségrégation urbaine et scolaire se retrouve à Marseille, l'objectif est de comprendre dans quelle mesure la fragmentation affecte l'évolution des échelles de la ségrégation sociale entre les collèges marseillais. Le deuxième chapitre montre comment la carte scolaire intègre, dans ses limites et sa gestion, des enjeux urbains importants, qui conditionnent les modalités de l'offre scolaire locale. Au-delà de l'analyse détaillée des collèges publics et privés, il s'agit de comprendre les ressorts de la hiérarchisation de l'offre scolaire ainsi que de sa polarisation sociale.

Bien qu'il existe des correspondances certaines entre les configurations socio-résidentielles et scolaires, c'est sous l'angle dynamique qu'il faut entreprendre l'étude des relations entre l'école et la ville. C'est l'objectif de la deuxième partie de la thèse qui s'attache à décrire l'espace scolaire, ses formes et ses évolutions tout en identifiant ses mécanismes de production. Cette partie mobilise l'ensemble des données quantitatives et qualitatives permettant de comprendre la production de l'espace scolaire et de ses implications territoriales. Le Chapitre 3 spatialise les pratiques scolaires et conduit une analyse territoriale de la géographie scolaire à Marseille. Le Chapitre 4 décrit les stratégies des différents acteurs et les représentations qui participent à la constitution d'un espace scolaire systémique et hiérarchisé.

La troisième partie est divisée en quatre chapitres qui correspondent chacun à une étude de cas particulière qui représente la diversité et la complexité des recompositions socio-territoriales dans la ville. Il s'agit d'une part : de comprendre les dynamiques locales de production des territoires scolaires, et les effets des contextes territoriaux sur les pratiques et d'autre part : d'évaluer l'impact des politiques urbaines et des choix scolaires dans l'évolution des territoires urbains. L'étude des quartiers des Hauts de Ste Marthe et de la Batarelle (13^{ème} et 14^{ème}) dans le Chapitre 5 montre les interactions entre les discontinuités géographiques, la fragmentation résidentielle et l'évitement scolaire. Le Chapitre 6 montre au contraire comment un contexte socio-résidentiel homogène participe à une volonté de protection scolaire dans le quartier de Château Gombert (13^{ème}). Le Chapitre 7 quant à lui, souligne les mécanismes de reproduction locale d'un quartier bourgeois du 8^{ème} arrondissement. Enfin, le Chapitre 8 s'attache à décrire comment l'école est devenue un outil de redynamisation urbaine devant assurer une part de la politique d'attractivité des aménageurs comme de la municipalité. Mais les modalités de construction de l'offre scolaire locale donnent à lire des stratégies distinctes qui s'interprètent dans la mise en place d'un système scolaire à deux vitesses.

PARTIE 1 : L'offre scolaire dans une ville fragmentée

Introduction de la première partie :

Parfois qualifiée de ville duale, Marseille est marquée par une opposition entre le nord et le sud. Cette échelle de ségrégation socio-spatiale s'observe dans la géographie des collèges marseillais. L'offre scolaire se hiérarchise entre les collèges des quartiers nord, à majorité défavorisés et ceux des quartiers sud, plus favorisés. Il existe une articulation forte entre la ville et l'école, entre les caractéristiques locales des quartiers et les établissements scolaires. La ségrégation urbaine se retranscrit dans l'offre scolaire et participe à la mise en place d'une ségrégation scolaire. Mais Marseille connaît depuis dix ans une accélération des recompositions socio-territoriales qui redéfinissent les échelles de la ségrégation urbaine. La disparité des revenus est de plus en plus forte entre secteurs de la ville, et s'enregistre désormais à des échelles de plus en plus fines ce qui complexifie la géographie sociale marseillaise. Qu'en est-il alors de l'évolution de l'offre scolaire, des formes de la ségrégation scolaire dans ce contexte de mutations urbaines ?

Le premier chapitre s'attache à comprendre les nouvelles dynamiques urbaines qui affectent la ville ainsi que leurs impacts sur l'offre scolaire. Un état des lieux des divisions socio-économiques ainsi que de la ségrégation scolaire souligne l'articulation forte entre les contextes urbains et les réalités scolaires. Nous verrons alors que le concept de fragmentation est une nouvelle clef de lecture pour l'étude des villes contemporaines, d'autant plus pertinent à Marseille étant donné l'intensité de ce phénomène.

Mais l'offre scolaire n'est pas une entité unique et figée, et elle n'est pas répartie de façon aléatoire sur le territoire. Elle évolue selon plusieurs processus qui poussent à en étudier sa complexité et sa diversité. C'est l'enjeu du second chapitre qui tentera de décrire les formes de l'offre scolaire et les modalités de son évolution dans la ville. En observant d'une part les caractéristiques des collèges publics et d'autre part celles du secteur privé, nous verrons que l'offre scolaire à Marseille semble s'organiser autour d'une polarisation sociale entre secteurs d'enseignement mais aussi entre le nord et le sud. Nous soulignerons que l'offre d'enseignement peut être un vecteur de différenciation au sein de l'offre scolaire mais aussi de reproduction des inégalités entre élèves. Par ailleurs la réalisation de monographies d'établissements nous permettra de qualifier le paysage scolaire marseillais. Pour comprendre sa mise en place, il faut alors comprendre les ressorts de la sectorisation dans la ville. A travers l'analyse de secteurs scolaires particuliers nous soulignerons les enjeux urbains de la carte scolaire.

CHAPITRE 1 – Recompositions socio-territoriales et ségrégation scolaire à Marseille.

Introduction :

L'objectif de ce chapitre est de comprendre l'articulation entre la ville et l'école et plus particulièrement les formes de la ségrégation scolaire à Marseille. En étudiant les formes urbaines, les recompositions socio-territoriales de la ville, l'enjeu est de voir dans quelle mesure elles affectent l'offre scolaire et comment elles se retranscrivent dans les collèges marseillais.

Dans un premier temps, nous soulignons de quelle manière, Marseille est passée d'une ville duale à une ville fragmentée. Un point théorique sur le concept de ségrégation et de son évolution confirme l'usage de la notion de fragmentation dans l'étude des villes contemporaines. A Marseille, les modalités de l'urbanisation semblent déterminer des prémices à la fragmentation et soulignent l'ancrage historique de disparités entre le Nord et le Sud. Mais cette distribution spatiale des divisions sociales évolue fortement face aux dynamiques urbaines actuelles. En s'associant à de nombreux acteurs privés, la municipalité s'est lancée dans une politique d'attractivité territoriale. L'extension du phénomène des ensembles résidentiels fermés (ERF¹⁰) étudiée par le LPED (Dorier et al., 2012 ; Dorier et al., 2010 ; Dorier-Apprill et al., 2008) confirme la diffusion d'un produit immobilier à destination d'une certaine catégorie de population et implique des recompositions locales importantes. Dans un second temps, il s'agit d'identifier l'ampleur des inégalités socio-économiques mais aussi scolaires dans la commune. Dans quelle mesure les inégalités socio-économiques se retranscrivent dans les collèges marseillais ? Un point théorique sur la ségrégation scolaire et ses évolutions rappelle qu'elle n'est pas le simple produit de la ségrégation urbaine mais qu'elle demeure, dans bien des cas, le reflet de la ségrégation résidentielle.

Le ministère de l'Education Nationale centralise l'ensemble des données scolaires dans la « base élève » et plusieurs démarches ont été nécessaires pour obtenir une partie de ces données. Afin de mieux cerner les disparités entre les établissements nous avons constitué deux principales bases de données (« base collège » et « base adresse élève »). A partir de ces données, une typologie sociale des collèges marseillais a été construite et confirme une certaine polarisation de l'offre. A travers la mise en évidence d'une ségrégation sociale inter-collèges ainsi que sa traduction spatiale, il s'agit alors de déterminer les formes de la ségrégation scolaire à Marseille.

¹⁰ « Ensemble résidentiel fermé » (ERF) : tous les groupes de plus de 10 logements dont les parties communes extérieures (voirie interne, espaces verts et parkings) sont cernées par des clôtures et des systèmes de fermeture restreignant l'accès de ceux qui n'y résident pas.

1 - De la ville duale à la ville fragmentée ?

1.1 - Les échelles des divisions socio-spatiales

- La ségrégation des espaces urbains

La ségrégation peut être perçue comme le résultat de différents processus urbains, sociaux, ou politiques. Henri Lefebvre fait alors la distinction entre la ségrégation « spontanée » et la ségrégation « programmée » (Lefebvre, 1968, Lefebvre, 1974). Quand elle n'est pas le résultat de lois discriminatoires, on peut distinguer deux grandes conceptions de la ségrégation : d'une part c'est une conséquence directe de la division sociale de l'espace et d'autre part c'est la conséquence de choix individuels (évitement et/ou entre-soi). Ainsi on distingue couramment la ségrégation comme un état de division sociale de l'espace urbain et comme processus de mise à l'écart (Brun et Rhein, 1994).

L'observation des profils de quartier (sociaux, socio-économiques, ethniques etc.) ainsi que les probabilités de contact entre individus appartenant à des groupes différents, constituent deux grandes familles de mesures (Rhein, 1994, Apparicio, 2000). Plusieurs échelles de lecture sont alors nécessaires. Selon Oberti et Préteceille, 2004, la ségrégation socio-spatiale s'observe à l'échelle locale des espaces de vie (lieu de résidence, travail et école) mais aussi celle plus vaste de la ville (commune ou agglomération).

- La ségrégation comme état des divisions : des accessibilités différenciées

Les nombreux qualificatifs qui lui sont attribués, traduisent les différents aspects qu'elle recoupe. Ainsi la ségrégation est spatiale, mais le plus souvent socio-spatiale. Elle est urbaine et dans la ville on la qualifie de résidentielle quand elle concerne les lieux de résidence seulement. La ségrégation spatiale se révèle par une séparation physique entre des groupes de populations distincts et la ségrégation socio-spatiale est la traduction sur l'espace des inégalités socio-économiques (Pumain, Paquot, Kleinschmager, 2006). Elle conditionne alors le positionnement des citoyens dans les villes (Maurin, 2004). La distribution des revenus, des statuts d'emploi ou des types de logement dans la ville sont autant d'indicateurs pour en décrypter ses formes. La ségrégation urbaine traduit l'organisation spatiale des divisions sociales dans la ville et implique alors plusieurs niveaux d'inégalités.

La ségrégation urbaine hiérarchise des espaces de vie. Elle a pour conséquence la coexistence dans l'espace urbain de quartiers inégaux, plus ou moins éloignés du centre ville, plus ou moins bien connectés et reliés aux services ou aux transports. Cette ségrégation a des répercussions en termes d'inégalités d'accès aux ressources, qu'elles soient urbaines

(biens et services) ou au marché du travail¹¹ (Maurin, 2004, Oberti et Préteceille, 2004). Massey, 2001, prouve qu'un haut degré de ségrégation isole des groupes minoritaires d'aménités, d'opportunités et de ressources qui affectent le bien être des populations. Pour cela il identifie le rôle central du lieu de résidence mais aussi celui prépondérant de la mobilité résidentielle dans le « bien être » des citoyens. L'effet cumulatif de l'isolement spatial et social provoque aussi une diminution des probabilités de contacts entre les citoyens (Fitoussi et al., 2004).

La concentration spatiale d'un même type de population dans des quartiers spécifiques détermine des « effets de quartiers », des enjeux, des probabilités de contacts entre habitants différents. L'existence de ce type de quartier se retrouve alors dans les politiques de la ville ou celle de l'éducation, qui en identifiant des quartiers distincts dans lesquels des politiques spécifiques y sont développées, participent à la stigmatisation de ces territoires (Haumont et Levy, 1998). Pour leurs habitants, elles participent à une forme d'assignation identitaire et à l'émergence d'un sentiment d'injustice spatiale (Lehman-Frisch, 2013).

- La ségrégation comme processus :

La ségrégation urbaine est un processus dynamique de polarisation socio-spatiale dans l'espace urbain. D'après Schelling, 1980, elle peut être produite par plusieurs processus tels que la discrimination ethno-raciale ou l'action de forces socio-économiques structurelles. Mais d'autres chercheurs relèvent aussi qu'elle peut être issue de processus d'agrégation volontaire (Pinçon et Pinçon Charlot, 1989 ; Donzelot, 1999 ; Pinçon et Pinçon Charlot, 2000 ; Dorier-Apprill, 2001, Maurin, 2004).

La mise à l'écart volontaire d'un certain type de population peut conduire à des formes de ségrégation ethno-spatiale. Dans ce cas, elle est le résultat de politiques volontaristes de distinction selon l'origine ethnique ou raciale. Les exemples les plus marquants sont ceux de l'époque de l'apartheid en Afrique du Sud, ou dans les années 1960 aux Etats Unis, où le cloisonnement ethnique des populations est légiféré. L'apartheid urbain décrit alors une forme politique particulière de la ségrégation ethno-spatiale (Dorier-Apprill, 2001). Se basant sur la législation foncière (les Noirs n'avaient pas le droit à la propriété du sol urbain et leurs migrations résidentielles étaient soumises à autorisation) ce principe,

¹¹ Des travaux ont prouvé les inégalités d'accès à l'emploi entre les catégories socio-professionnelles, liées en grande partie aux différences des localisations résidentielles entre les groupes sociaux (Wenglenski., 2005).

détermine des quartiers différenciés, distincts et spécialisés (Escallier, 2006) déterminant des contacts très limités entre Blancs et Noirs.

Les forces socio-économiques structurelles conduisent aussi à des divisions marquées dans l'espace urbain. Le modèle des secteurs de Hoyt en 1939 met en évidence la différenciation socio-spatiale de la ville sous l'effet de la localisation des activités mais surtout des axes de transport. D'après lui, les villes ont tendance à croître selon un modèle en forme de secteurs, à partir du quartier central. Les quartiers se développent vers l'extérieur du centre-ville (le long de voies de transport, chemins de fer, des autoroutes etc.) et les catégories sociales ne se répartissent pas de façon aléatoire dans la ville. Les catégories populaires se concentrent alors en bordure des secteurs industriels (le bruit et la pollution font de ces zones les moins souhaitables) tandis que les catégories les plus favorisées s'en éloignent.

Mais la ségrégation urbaine est ambivalente. Elle n'est pas que séparation et résulte aussi de processus d'agrégation (Pinçon et Pinçon Charlot, 2004 ; Lehman-Frisch, 2013). Ainsi, les divisions sociales de l'espace peuvent susciter une augmentation des choix individuels ségrégatifs (ensembles résidentiels fermés, évitement scolaire) et l'accumulation de ces choix individuels dans certains quartiers peut entraîner en retour le renforcement de ces divisions. Ce processus se retrouve dans l'agrégation volontaire d'individus, à l'exemple de certaines populations de même origine ethnique qui se concentrent dans des quartiers où elles peuvent bénéficier de ressources communautaires. D'un autre côté le désir d'entre-soi social pousse les catégories moyennes et supérieures à choisir d'autres quartiers et à valoriser certaines formes résidentielles (*gated communities*, résidences fermées). L'homogénéité sociale des beaux quartiers et la recherche de son semblable sont des causes indubitables de la ségrégation en ville. Cette distinction de classe, et pas seulement des catégories les plus favorisées, se relève aussi dans les recherches de Maurin, 2004, qui détermine la ségrégation urbaine comme le « *résultat de processus de mobilité stratégiques par lesquels les classes sociales se fuient* ». Pour lui, la ségrégation urbaine traduit des dynamiques de cloisonnement généralisées et impliquent un « *verrouillage général, durable et silencieux des espaces et des destins sociaux* ».

Dans l'espace urbain, ces processus confirment alors l'existence d'une ségrégation résidentielle. Elle désigne une forme de séparation entre les groupes sociaux dans l'espace urbain, qu'elle soit spontanée ou bien orientée par le pouvoir politique (Dorier-Apprill, 2001). Les groupes sociaux défavorisés se concentrent dans certains quartiers avec lesquels les groupes les plus aisés prennent leur distance. Mais la ségrégation résidentielle ne doit pas être perçue seule. Elle est alimentée par d'autres mécanismes, comme les pratiques scolaires par exemple, (nous y reviendrons dans la suite de ce chapitre).

L'expression urbaine de la ségrégation peut s'observer aux deux extrêmes de la ville. Ainsi dans l'espace résidentiel les ghettos ou les « *gated communities* » peuvent être analysés comme des symboles des divisions sociales et urbaines (Racine et Cosinschi, 1998 ; Dorier-Apprill, 2001). Ces deux formes de concentrations résidentielles extrêmes illustreraient alors des tendances sécessionnistes. Qualifiées à tort de ghetto, les cités d'habitat social en France ne seraient qu'un indice dérisoire de la sécession des villes. Par contre la présence de « *gated communities* » révélerait une forme plus marquante de sécession et surtout plus discrète, celle des classes aisées (Donzelot, 1999).

Comme le relève Elisabeth Dorier-Apprill (2001), la sécession correspond à des « *espaces et fractions de la population urbaine de haut niveau socio-économique qui se démarquent radicalement des principes communs de gestion de l'agglomération pour former une enclave autonome* ». Mais avant tout, la sécession traduit l'agrégation sociale et générationnelle de fractions de la population urbaine qui se regrouperaient dans des « *enclaves fortifiées* » (Urbanisme, n°312, 2000). Marquées par une forte homogénéité sociale et une ségrégation certaine par rapport à leur environnement, les « *gated communities* » aiguiseraient les inégalités socio-résidentielles et participeraient à l'accentuation de la dualisation de très grandes agglomérations, notamment dans les pays des suds et aux Etats-Unis. A l'intérieur des villes, la diffusion de ce phénomène exprime alors une série de transformations profondes des modes de vie, des relations sociales et des rapports à l'espace (Dorier et al., 2010, voir aussi les nombreuses recherches et réflexions sur ce phénomène : Blakely et Snyder, 1997 ; Le Goix, 2001, 2006 ; Capron, 2006 ; Degoutin, 2006). D'après Jacques Donzelot (1999), cela illustrerait alors une prévalence croissante des relations électives, sélectives et, au besoin, excluantes, qui guide désormais l'évolution de la ville. Plus largement, ce phénomène est perçu comme l'une des formes de l'accentuation de la ségrégation résidentielle.

Une autre forme accentuée de la ségrégation se retrouverait aussi dans l'existence de « ghettos », de quartiers de relégation sociale. Dans plusieurs dictionnaires de géographie, le ghetto est présenté comme le symbole urbain de la ségrégation. Pour certains, il est une traduction territoriale de la ségrégation (Giblin, 2009), pour d'autres, il illustre simplement une situation de ségrégation (volontaire ou subie) (Antoni, 2009). Le ghetto représente alors une ou plusieurs portions de territoires urbains où des populations sont regroupées (plus ou moins volontairement) sur des bases sociales ou ethniques (Pumain, Paquot, Kleinschmager, 2006). Par extension, c'est un quartier à forte concentration d'une catégorie socio-économique ou ethnique (Levy et Lussault, 2003). Dans ces deux définitions, la concentration d'une population selon des critères socio-économiques définit le ghetto, mais aux Etats-Unis, où ce concept est né, le premier critère de définition est l'appartenance ethnique. Le degré d'isolement vient en second plan et la concentration de catégories socio-économiques défavorisées en troisième position. A l'inverse, certains sociologues français estiment que le ghetto renvoie d'abord à la pauvreté et que les banlieues sont d'abord des

espaces de relégation économique, puis sociale et enfin raciale (Lapeyronnie, 2008). Ces différents critères de définition illustrent sa difficile importation dans le contexte français et soulèvent l'ambiguïté de cette notion. Pour Béatrice Giblin (2009), le ghetto en France est une représentation. Une image qui circule dans les banlieues françaises, et le ghetto désigne alors les quartiers les plus difficiles et dégradés. En France, le ghetto est un « *objet politico-médiatique, issu d'un amalgame émotif* » et d'une construction médiatique, largement diffusée par les journalistes (presse et télévision), mais aussi par les acteurs politiques (Wacquant, 2005). Le ghetto a quitté sa stricte « connotation » ethnique pour représenter un modèle urbain primant fortement le regroupement communautaire (Levy et Lussault, 2003). Mais cette vision du ghetto est contestée par certains universitaires qui s'attachent à démontrer en quoi les quartiers d'habitat social des banlieues françaises ne peuvent pas être considérés comme des ghettos.

Au-delà des similarités apparentes, que Loïc Wacquant (2005), qualifie de structurales (au niveau de l'expérience vécue quotidienne de leurs habitants et de certaines tendances récentes de l'économie et des structures démographiques), la réalité de la discrimination et de l'exclusion urbaine relèvent d'échelles et de processus profondément différents de part et d'autre de l'Atlantique (Wacquant, 2005). La France n'a pas connu de ségrégation institutionnelle, créatrice des ghettos noirs américains. Les cités sont peuplées d'immigrants ou descendants qui sont venus en France par choix. Bien que ce soient des « groupements contraints » qui cumulent plusieurs handicaps et véhiculent une image ethnicisée et dévalorisée, ces quartiers sont des zones foncièrement pluriethniques où se côtoient, certes avec des frictions, des populations de plusieurs origines. Si les quartiers noirs aux Etats-Unis sont de grande taille, les quartiers d'habitat social en France sont plus petits et regroupent beaucoup moins d'habitants. Ces derniers entretiennent encore des relations avec l'extérieur et n'ont pas développé de réseaux d'institutions parallèles pour suppléer aux carences des institutions extérieures. L'encadrement politico-administratif étroit de ces quartiers en France marque une profonde différence avec les ghettos américains, qui ne connaissent pas ou beaucoup moins, de politique urbaine de renouvellement. Ces principales différences soulignent l'usage difficile du terme de ghetto en France. Mais malgré elles, ce terme s'est largement diffusé et il est de plus en plus utilisé pour qualifier les banlieues françaises. Ghetto urbain, ghetto scolaire, ce terme est largement mobilisé par différents acteurs locaux ou politiques. Il faut alors faire la distinction entre l'usage de ce terme en tant que catégorie pratique de représentations et les catégories scientifiques. Dans la suite de la thèse, le terme de ghetto, comme celui du processus de ghettoïsation, seront utilisés comme catégories de représentations. Ils seront mobilisés lorsque les acteurs interrogés les auront utilisés pour caractériser et définir certains collèges et leurs évolutions.

Ainsi, l'existence de ces types de quartiers, comme la diffusion des « *gated communities* » traduirait l'accroissement de la ségrégation urbaine qui produirait des phénomènes de sécession territoriale.

Présentant la ségrégation comme un processus de séparatisme social généralisé touchant l'ensemble des classes sociales, Maurin, 2004 souligne son augmentation qui serait due aux stratégies d'évitement de l'ensemble de la population. La mobilité résidentielle participerait alors à son accentuation, les frontières de voisinage se durcissant et la volonté de séparatisme devenant un principe de la coexistence sociale en ville : « *chaque groupe s'évertue à fuir ou contourner le groupe immédiatement inférieur dans l'échelle des difficultés* ». Ce point de vue se retrouve aussi dans l'analyse « *de la ville à trois vitesses* » de Donzelot, 2004. L'accroissement de la ségrégation est alors visible dans différentes formes d'entre soi (sélectif, électif, entre soi contraint pour les classes populaires ou protecteur en zone périurbaine pour les classes moyennes), issues d'une généralisation des stratégies d'évitement. Ce processus de la ville à trois vitesses serait construit sur la relégation des cités d'habitat social, mais aussi sur la périurbanisation des classes moyennes qui redoutent la proximité avec les « exclus » des cités.

Le débat est ouvert et de nombreux auteurs s'opposent sur les évolutions actuelles de la ségrégation urbaine. Si certains auteurs soulignent son accentuation et observent l'existence « d'une certaine ghettoïsation par le haut » (Maurin, 2004), où les élites jouent un rôle principal dans le « déchirement » de la ville, par ailleurs, d'autres recherches relativisent ces observations.

- L'évolution des formes de la ségrégation ne correspond pas à une simple logique de dualisation de l'espace :

L'évolution des formes des différenciations sociales en ville ne se résume pas à une logique de ségrégation croissante, ni à une logique de dualisation de l'espace (May, Veltz, Landrieu, Spector, 1996).

Dans sa recherche, Préteceille, 2006, relativise et conteste l'accentuation de la ségrégation socio-spatiale dans la ville. Il critique le positionnement de (Maurin, 2004) qui, d'après lui, a tendance à homogénéiser la contribution des différentes classes à la ségrégation urbaine. Il montre qu'entre 1990 et 1999, la ségrégation a évolué et touché différemment les catégories sociales de la métropole parisienne (Préteceille, 2006). Sans totalement nier l'existence d'une augmentation de la ségrégation, l'auto-ségrégation des catégories supérieures (surtout de la bourgeoisie traditionnelle et des professions libérales ou des cadres d'entreprises) y participant, il montre néanmoins qu'elle a baissé pour d'autres catégories sociales. Des situations de « mixité sociale » se retrouvent de plus en plus dans des quartiers où les classes populaires cohabitent avec des catégories moyennes

et/ou supérieures. Cette analyse statistique souligne que les quartiers mixtes demeurent majoritaires dans la ville, les tendances de rapprochement entre catégories populaires et moyennes y participant. D'autres recherches (Oberti et Preteceille, 2004 ; Maurin et Goux 2012), portant plus spécifiquement sur la place et le rôle des classes moyennes dans l'évolution de l'espace résidentiel parisien, montrent un effet limité de leurs trajectoires (scolaires, résidentielles) dans l'augmentation de la ségrégation. La mobilité spatiale de ces familles (déménagement), ou les stratégies qu'elles développent révèlent un « maintien territorial » dans l'espace urbain. C'est-à-dire qu'elles ne s'éloignent pas tant que ça des catégories populaires et n'accèdent pas forcément à des quartiers plus favorisés. Ainsi, la thèse répandue sur le rôle des catégories moyennes (fuite de la cohabitation avec les catégories populaires) dans l'aggravation de la ségrégation urbaine est invalidée. Ces résultats remettent alors en cause les idées de « séparatisme généralisé » et de dualisation de la ville. Ces différentes recherches soulignent que la polarisation socio-territoriale se renforce entre les extrémités de l'échelle sociale mais que parallèlement, il y a bien une expansion d'espaces moyens, mélangeant les catégories moyennes avec d'autres. Malgré ces tendances, la proximité spatiale entre différentes catégories sociales ne traduit pas pour autant une mixité sociale vécue. Si le mélange des groupes sociaux s'observe statistiquement il n'en demeure pas moins que les modalités de la cohabitation résidentielle peuvent révéler d'autres types de mises à distance. Cette hypothèse sera plus largement développée par la suite.

En France, les débats sont vifs et si certains auteurs relativisent son accentuation générale (Oberti et Preteceille, 2004 ; Préteceille, 2006) d'autres positions (Maurin, 2004 ; Donzelot, 2006) observent une ségrégation urbaine croissante, lisible dans le séparatisme social et les stratégies d'évitement. En tout cas, les formes de la ségrégation dans la ville évoluent et des changements d'échelles se produisent (Ascher, 1996).

La ségrégation est depuis longtemps un axe d'analyse dans les études urbaines. Actuellement, elle demeure un concept largement utilisé, car elle rend mieux compte que d'autres, (fragmentation par exemple) des stratégies d'occupation du sol, d'autant plus que ce concept a gagné en précision de mesures, et en finesse descriptive (Cary et Fol, 2012). Mais l'analyse des villes sous la seule « loupe » de la ségrégation peut masquer d'autres dynamiques à des échelles micro, internes aux quartiers (stratégies de fermeture et d'enclave, d'évitement ou de contournement des populations) ou plus macro (émergence de multiples centralités dans les villes). Les dynamiques urbaines actuelles poussent à une lecture renouvelée des villes impliquant la mobilisation d'autres outils. Ainsi le concept de fragmentation semble mieux adapté aux mutations locales, aux recompositions socio-spatiales des espaces urbains.

- *La fragmentation comme nouvelle clef de lecture des villes*

Les premières utilisations de la notion de fragmentation, appliquée à la ville, apparaissent pendant les années 1960. Les géographes et les sociologues utilisaient ce terme pour désigner un fractionnement horizontal et vertical, dans l'espace urbain conduisant à la fragmentation des pouvoirs et des organismes de gestion de la ville (Winter, 1969). Dans les années 1980, la notion recouvre des acceptions plus larges et décrit le passage d'une ville unitaire, organique à un ensemble aléatoire de formes socio-spatiales éclatées où les processus de territorialisation poussent « ces fragments » dans des retranchements sociaux et politiques. L'émergence concrète du concept est observée dans les années 1990 parallèlement à la montée en puissance du paradigme de la globalisation dans le champ urbain (Santos, 1990, 1993, 1997). Durant cette période, ce concept connaît un succès et une large diffusion aux Etats Unis qui semble retardée en France. La diffusion française du concept s'analyse en parallèle des évolutions urbaines (évolution des banlieues, polarisation centre/périphérie) et de la « popularisation » du terme de « fractures sociales » dans les champs de recherches et des discours politiques. Il faut attendre la fin des années 1990 pour que le concept de fragmentation connaisse une acceptation et une diffusion large dans les recherches urbaines, même si Préteceille, 1987, et Lefebvre, 1989, avaient parlé d'une « *fragmentation sociale directement en lien avec l'espace* » sans en faire une utilisation approfondie. La diffusion de ce concept s'est d'abord effectuée sur des bases conceptuelles floues, traduisant un empilement de significations (Navez-Bouchanine, 2002 ; Dorier-Apprill, 2001, Bénit et al., 2007).

L'acception de la fragmentation ne s'arrête pas à une seule définition. En effet, il n'existe pas encore de théorie de la fragmentation ni de problématisation systématique de cette dernière. Même si des thèmes convergents et structurants (perte d'unité) ont été identifiés la fragmentation demeure une notion polysémique qui recouvre une diversité de significations et de traductions spatiales, sociales et politiques. C'est une notion à la fois descriptive et explicative. Ainsi, la fragmentation apparaît comme une notion pluri-dimensionnelle qu'il s'agit d'analyser par différentes « entrées » (sociale, politique, spatiale, économique) et à différentes échelles.

En France, elle a souvent été employée dans le sens d'un simple « durcissement » ou d'une aggravation de la ségrégation. On la présentait comme une hyper-ségrégation due au renforcement de processus de séparation résidentielle traditionnelle, ou comme un effet volontaire ou induit de la planification et des politiques d'aménagement urbain et des modes de gestion (Gaucher, 1994). L'augmentation des inégalités socio-spatiales conduit alors à une ségrégation résidentielle aggravée qui entrainerait inéluctablement une fragmentation socio-spatiale généralisée. Cela peut alors s'observer dans « *le renforcement de la spécialisation sociale des lieux qui entraine à la confrontation de plus en plus proche, visible et « désordonnée » entre des poches de pauvreté et de richesse* » (Dorier-Apprill, 2001). Ces premières réflexions ont donné lieu à des visions pessimistes de ce phénomène.

Les discours sur la fragmentation et ses conséquences dans l'espace urbain sont souvent négatifs. Dans la préface de l'ouvrage de référence (Haumont et Levy, 1998), Jacques Brun, souligne les perceptions négatives associées à ce phénomène qui s'enregistrent alors dans un vocabulaire mobilisant les notions de fractures, frontières, clivages, coupures etc. Traduisant des inégalités croissantes en ville, la fragmentation est analysée comme un processus urbain problématique. Elle évoque l'idée d'une perte d'identité et d'une destruction de la cohésion sociale. En filigrane, ce phénomène menacerait le lien social. *Les ghettos, les gated communities* sont alors perçus comme des enclaves, concourant à l'éclatement des villes. S'articulant autour de fragments distincts, la ville ne serait plus. Couplées aux dynamiques urbaines internationales, les visions sur l'avenir des villes sont pessimistes et soulignent « *la fin de la ville et sa dissolution dans l'urbain* » (Paquot, 1999). Jacques Donzelot (1999, 2004 et 2006) expose lui aussi une vision inquiète de la « *ville défaite* ». La ville se défait alors selon trois tendances interdépendantes : « la relégation, la gentrification et la périurbanisation ». Ces tendances conduisent à la tripartition de la ville et entraîneraient alors, la déségrégation de la société (p.54).

Mais des ouvrages (Haumont et Levy, 1998 ; Navez-Bouchanine, 2002 ; Berry-Chikhaoui et al. 2007-a), présentent déjà d'autres approches. Les différents articles présentés donnent à lire des visions nettement plus nuancées de la fragmentation et de ses impacts, voire même relèvent des aspects positifs. Sous un autre angle d'analyse, la fragmentation peut révéler, au contraire, des dynamiques enrichissantes pour la ville et ses citoyens. Pour Françoise Navez-Bouchanine (2002), la fragmentation c'est aussi la coexistence de différents fragments (culturels, politiques, sociaux) dans le territoire urbain et cela peut être perçu comme une ressource. Ils représentent alors un socle positif de constructions sociales et organisationnelles pour les citoyens. Mais avant tout, le fragment est un élément de construction de l'urbanité, c'est lui qui donne sens à l'espace urbain global (Navez-Bouchanine, 1998). Favorisant la diversification des expériences urbaines cela peut produire des nouvelles formes de solidarités, pouvant être enrichissantes pour tous les citoyens.

La fragmentation urbaine trouve ses fondements dans le changement de mode de production de la ville. Elle rend compte de la fin de l'organisation de la ville fordiste et peut alors apparaître comme un effet de l'accroissement et de la complexification de la de l'urbanisation. La fragmentation sociale s'est construite à partir de changements « post-modernes » de la société. Mais d'emblée il faut faire une distinction forte entre les concepts de ségrégation et de fragmentation. Alors que *la ségrégation apparaît comme un principe d'organisation hiérarchique mais unitaire, la fragmentation se situerait d'emblée dans la coupure, le retrait, la rupture, d'avec l'ensemble social ou politique* » (Navez-Bouchanine, 2002, p.62). La définition la plus répandue dans le monde scientifique caractérise la fragmentation urbaine comme la « *dé solidarisation de la ville, la disparition d'un système de fonctionnement, de régulation et de représentation à l'échelle métropolitaine* ». Mais cette

perte d'unité s'appréhende alors à plusieurs échelles. L'éclatement et l'éparpillement de la ville, donnent lieu à des phénomènes de fragmentation urbaine multiples, à l'échelle de la ville, mais aussi de micros fragmentations intra-urbaines (Navez-Bouchanine, 2002).

La fragmentation spatiale se révèle dans les discontinuités de l'espace urbain à travers des coupures et des frontières internes. Dans l'espace urbain, elle s'observe dans les réductions des tissus urbains mixtes évoluant vers des zonages ou des spécialisations spatiales participant à la définition de la ville en morceaux (Navez-Bouchanine, 2002). La fragmentation désigne la juxtaposition de « fragments » de villes aux formes hétérogènes (Dorier-Apprill et Gervais Lambony, 2007). D'autre part, elle s'observe par la multiplication de murs, grilles et barrières dans tous les quartiers de la ville (Dorier-Apprill, Gervais Lambony, 2007). Dans les espaces résidentiels elle se concrétise sur le terrain par la diffusion d'ensembles résidentiels fermés, qui limitent la libre circulation des personnes et réduisent les contacts, les échanges entre habitants. Ces ensembles résidentiels fermés, fragments de l'espace résidentiel plus ou moins identiques, sont socialement homogènes et spatialement étanches (Dorier et al., 2012). Si l'implication spatiale directe des ensembles résidentiels fermés s'observe par des fermetures, des contournements, par ailleurs, ces « fragments » correspondent aussi à des formes de « séparations et d'organisations sociales ». Ces deux dimensions (spatiale et sociale) apparaissent intimement liées dans le concept de fragmentation (Le Goix, 2001 et 2006).

Il semble que la fragmentation rende compte de processus de choix des lieux de résidence et des groupes d'interaction sociale qui sont fondés sur des critères de sélection de plus en plus précis, en fonction des modes de vie, des revenus, ou des origines religieuses ou ethniques (Pumain, Paquot, Kleinschmager, 2006). Dans un contexte d'individualisme et de recherche de l'entre soi, des formes de replis ou d'affirmations identitaires ou culturels peuvent prendre forme dans des territoires urbains précis, générant alors de la fragmentation socio-spatiale. Ainsi la volonté d'entre-soi ou du contrôle des « risques » face au brassage social peuvent contribuer à des replis dans des espaces socialement et/ou ethniquement homogènes (Dorier-Apprill et Gervais Lambony, 2007).

Mais les expressions de la fragmentation sont multiples. Elles se retrouvent sous la forme de barrières matérielles, de l'existence de forme de privatisation de services et/ou d'équipements dans les quartiers ainsi que par la fabrication d'entre-soi pour des catégories sociales moyennes à supérieures (Capron, 2006). Les effets qui lui sont souvent associés se retranscrivent alors dans la crise des espaces publics comme lieux de coexistence et de mise en scène des différences (Dorier-Apprill et Gervais Lambony, 2007).

La fragmentation et ses conséquences socio-spatiales impliquent une lecture renouvelée et territorialisée des « frontières dans la ville » (Escallier, 2006). La stigmatisation de certains espaces dans la ville (par différents processus) détermine des représentations variées des lieux et implique une fragmentation des expériences urbaines.

Les coupures physiques entre certains quartiers de la ville, la déformation de l'information, la méconnaissance ou encore l'imagination sont autant de facteurs qui peuvent affecter la perception et la représentation de certains quartiers contribuant ainsi à renforcer un sentiment d'insécurité (Renard, 2002). Ces représentations stéréotypées accentuent la prégnance de frontières internes mais impliquent surtout la stigmatisation de ces quartiers et de leurs populations. Ces « *frontières dans les têtes* » anticipent alors les conduites et les rapports à l'espace (Escallier, 2006). En contournant ou en évitant ces quartiers, les déplacements intra-urbains de certains citoyens s'en trouvent modifiés et participent à la fragmentation des expériences urbaines.

En identifiant des zones, des territoires socialement différents et aux enjeux sécuritaires distincts, la territorialisation des politiques publiques en matière urbaine ou dans le domaine de l'éducation a contribué à la stigmatisation de certains quartiers dans la ville. En effet, ce ne serait plus nécessairement les inégalités elles mêmes qui seraient de nature à enclencher les processus de fragmentation, mais bien les représentations associées aux exclusions. « *Les nouveaux mots de la ville avec tous ces Z : ZEP, zone d'éducation prioritaire, ZUS zone urbaine sensible, ZFU zone franche urbaine etc.* » (Escallier, 2006) illustrent l'étiquetage de territoires urbains. La superposition de ces différents zonages produit un effet de stigmatisation qui implique alors des représentations négatives affectant les pratiques citoyennes et les engagements politiques. Ainsi, (Mazzella, 2006) souligne que l'étiquetage de secteurs ou de quartier par l'action de la ville conforte et/ou alimente des micro-distinctions.

La fragmentation urbaine correspond alors à un « *processus d'éclatement d'un objet spatial considéré comme porteur d'une identité sociale* » (Navez-Bouchanine, 2002). Elle s'exprime comme la dissolution du lien social urbain où la ville aurait perdu sa fonction d'intégration (Dorier-Apprill, 2001). L'éclatement de la ville prend la forme d'une somme de territoires n'appartenant plus à l'organisme urbain (Navez-Bouchanine, 1998). La ville serait donc « *une superposition de territoires homogènes socialement qui ne se reconnaîtraient plus à l'échelle de la ville mais plus à leurs référents socioculturels ancrés autour d'un territoire construit par ses habitants* ».

Les dynamiques urbaines contemporaines et mondialisées amènent à dépasser la notion de « ville duale » et la simple polarisation socio-spatiale des espaces urbains. La fragmentation dans ces différentes dimensions est le résultat de mutations plus globales de la société, de dynamiques urbaines mondiales, ainsi que des individus et de leurs rapports à l'espace, dans la ville en transformation. La fragmentation représente l'un de ces processus. Elle agit sur le territoire mais ce n'est pas en soi une dynamique urbaine. Elle peut être analysée comme une accumulation de différentes dynamiques spatiales, sociales, résidentielles, scolaires ou politiques, qui renforceraient des formes renouvelées de division sociale dans l'espace urbain (Madoré, 2004).

La fragmentation permet de mieux rendre compte que la ségrégation, de l'individualisation contemporaine (logiques d'entre soi ou stratégies d'évitement au quotidien). Elle dépasse alors le concept de ségrégation car elle traduit des stratégies d'évitement et permet de renouveler les approches sur les divisions socio-spatiales (vision par le bas, étude des individus par rapports à leurs actions) de l'espace urbain. Souvent qualifiés de négatifs, les effets associés à la fragmentation ne le sont pas toujours. Même si elle traduit un creusement des inégalités socio-spatiales, il n'en demeure pas moins qu'elle est porteuse de « renouveau », impliquant des réorganisations locales et modifiant des pratiques citadines.

- Mixité et espaces urbains, les modalités de la cohabitation résidentielle

Le passage de la ségrégation vers la fragmentation des villes pose la question de la mixité. L'évolution des modalités du « vivre ensemble » accentue les enjeux de mixité sociale dans des espaces qui apparaissent de plus en plus hétérogènes. Parle t'on alors de mixité sociale ou de mixité résidentielle ? De cohabitation ou d'usages partagés - des espaces, des ressources - ? Il s'agit de comprendre comment cette notion est devenue centrale dans les politiques urbaines et scolaires.

La mixité est une notion polysémique (Blanc et Bidou-Zachariasen, 2010). Elle est constituée de plusieurs facettes, parfois contradictoires, en fonction des différents acteurs qui la mobilisent et de leurs objectifs (Genestier, 2010). Elle peut tout d'abord revêtir un aspect « statistique » : la mixité se réfère alors à un degré d'hétérogénéité sociale dans un espace considéré ; la présence en un même lieu et dans des proportions équivalentes des différents groupes sociaux serait ainsi vertueuse. Mais d'après Genestier (2010), cette mixité urbaine relève du stéréotype et ses effets bénéfiques sont des idées reçues. La notion de mixité traduit ensuite l'expression d'un idéal : elle est perçue comme la dérivée d'une certaine idée du bien et du juste ; elle soulève donc, plus ou moins explicitement, des enjeux relevant de la justice socio-spatiale (Lehman Frisch, 2009 ; Gervais Lambony et Dufaux, 2009 ; Soja, 2009). Genestier, identifie alors un couple notionnel mixité-ségrégation qui permet d'appréhender la variété des usages de la notion et ses articulations fortes avec celle de ségrégation en France. Enfin, la mixité est un principe régulateur dans le domaine de l'action publique urbaine et scolaire en particulier. Le brassage des populations est posé comme un objectif à long terme, mais à appliquer immédiatement et en continu dans l'action publique. La notion de mixité ne revêt pas de définition scientifique commune et partagée par l'ensemble des acteurs, ce qui explique alors son ambiguïté et certaines dérives de son utilisation.

En France, comme dans beaucoup d'autres pays, la mixité sociale est devenue un objectif à atteindre. Ce qui s'observe directement dans la mise en place de politiques urbaines et scolaires. La loi relative à la solidarité et au renouvellement urbain de 2000 (SRU)¹², mais aussi celle de la carte scolaire intègrent pleinement la notion de mixité qui doit alors permettre de réduire les inégalités, qu'elles soient sociales, urbaines ou scolaires.

En milieu urbain, la mixité sociale est d'abord vue comme une forme de cohabitation résidentielle entre des catégories sociales différentes dans la proximité physique. Mais cette proximité spatiale n'implique pas forcément les échanges sociaux et de nombreux appels à la prudence ont été identifiés et analysés. L'article fondateur de Chamboredon et Lemaire, 1970, souligne que la proximité spatiale ne réduit pas la distance sociale. Pour Pierre Bourdieu, 1993 : « *rien n'est plus intolérable que la proximité physique (vécue comme promiscuité) de gens socialement éloignés* ». La position de Colette Pétonnet (1987) souligne que les situations de concentration sociale ne sont pas le simple produit d'une logique ségrégative mais parfois d'agrégation volontaire. Ces constats sont toujours d'actualité et déterminent des enjeux de plus en plus importants face à la fragmentation des villes contemporaines.

L'espace mixte est érigé en antidote, voire en instrument majeur de la résolution des problèmes urbains (notamment la réduction des inégalités). La mixité représente aujourd'hui, au moins en dessein, un objectif incontournable dans tout projet urbain (Genestier, 2010), même si celui-ci n'a pas initialement de visée sociale évidente – un centre commercial, un hôtel – à l'image de l'implantation d'un hôtel quatre étoiles dans le quartier populaire et métissé de Noailles en centre-ville. « *Une Canebière pour tous les marseillais* », voici le slogan de cette opération en direction d'une population socialement très ciblée. L'interprétation de la notion de mixité et ses objectifs donnent à lire des pratiques variées et surtout des stratégies différentes selon les acteurs et les projets incriminés. Néanmoins, il est nécessaire ici de poser la question des échelles de la mixité et de ses modalités sur le terrain.

A Marseille, la politique municipale d'attractivité territoriale à destination d'une nouvelle population plus favorisée passe par l'imposition d'une « mixité par le haut » dans des quartiers à dominante populaire (Dorier et al., 2010). L'implantation d'ensembles résidentiels fermés dans des espaces dégradés est devenue un outil majeur du renouvellement urbain de la ville. Mais la diffusion de ce type de résidence permet d'observer des mixités résidentielles différenciées à des échelles variées - à l'intérieur d'une

¹² La loi SRU impose à toutes les communes de plus de 3500 habitants un quota d'au moins 20% de logements sociaux pour ainsi favoriser un brassage de population au sein de leur parc de logement.

opération urbaine, d'une résidence, d'un quartier. Si la cohabitation entre des populations socialement différentes s'observe dans les statistiques elle n'est pas vraiment vécue au quotidien par les habitants.

1.2 - L'urbanisation : des prémices de la fragmentation urbaine ?

Bien que l'urbanisation de Marseille se soit effectuée par à coup, elle a suivi, malgré certains retards, les étapes historiques d'un processus d'urbanisation classique. Marseille est une ville composite, une sorte de mosaïque urbaine, et cela s'enregistre dans son paysage comme dans l'histoire de son urbanisation. Plusieurs vecteurs conditionnent alors le développement urbain de la ville et deux particularités sont à relever. Le « modèle libéral » de construction de la ville et son urbanisation par « comblement », caractérisent des spécificités de l'urbanisation de la ville. L'analyse des grandes étapes de la croissance urbaine à Marseille permet de comprendre les formes mais aussi les enjeux de la ville d'aujourd'hui.

- Vecteurs de l'urbanisation et processus d'extension urbaine

Plusieurs vecteurs ont orienté le sens du développement urbain à Marseille. Sa topographie particulière, l'orientation des voies de circulation, son port et ses industries, ainsi que la construction du canal de Marseille sont autant de facteurs qui ont dirigé l'urbanisation. Le territoire communal est entouré de montagnes, une sorte de muraille naturelle, avec peu d'axes de percement (à part la vallée de l'Huveaune à l'Est et le vallon des Aygalades au nord en direction de Septèmes), qui conditionne le développement urbain à l'intérieur de ces limites. Ces axes naturels conditionnent aussi le développement des voies de circulation qui elles mêmes affectent le sens de l'urbanisation. Les routes (notamment celle de Paris à Toulon traversent la ville du Nord au sud, en empruntant en centre ville, les voies royales du 17/18^{ème} siècles), et le tracé des voies ferrées délimitent la ville du 19^{ème}.

Evolution de l'extension urbaine à Marseille du 18^{ème} à la fin du 19^{ème}



(1) Marseille, Carte de Cassini 18^{ème} siècle: Source : Géoportail
[http://www.geoportail.gouv.fr/donnee/54/carte-de-cassini-XVIII-siecle?c=1.0986386930841712,48.02768324127838&z=0.01841127537817229&l=GEOGRAPHICALGRIDSYSTEMS.CASSINI\\$GEOPORTAIL:OGC:WMTS%281%29&permalin](http://www.geoportail.gouv.fr/donnee/54/carte-de-cassini-XVIII-siecle?c=1.0986386930841712,48.02768324127838&z=0.01841127537817229&l=GEOGRAPHICALGRIDSYSTEMS.CASSINI$GEOPORTAIL:OGC:WMTS%281%29&permalin)



(2) Marseille, Carte de l'état Major (1820-1866) : Source : Géoportail
[http://www.geoportail.gouv.fr/donnee/56/carte-de-l-etat-major-en-couleur?c=-0.6350208105697915,46.68999362046978&z=0.0071830360217065466&l=GEOGRAPHICALGRIDSYSTEMS.ETATMAJOR40\\$GEOPORTAIL:OGC:WMTS%281%29&p](http://www.geoportail.gouv.fr/donnee/56/carte-de-l-etat-major-en-couleur?c=-0.6350208105697915,46.68999362046978&z=0.0071830360217065466&l=GEOGRAPHICALGRIDSYSTEMS.ETATMAJOR40$GEOPORTAIL:OGC:WMTS%281%29&p)

Cartes 2 et 3 : Evolution de l'extension urbaine à Marseille du 18^{ème} à la fin du 19^{ème} siècle.

Si le relief, les voies de circulation ou le canal prédéterminaient les axes de l'urbanisation marseillaise, les localisations industrielles ont participé à l'orientation de l'extension urbaine du 18^{ème} et 19^{ème} siècle. Dès le 18^{ème}, l'implantation des industries traduit une dissymétrie entre le nord et le sud et conditionnent l'installation des groupes sociaux dans la ville. Les industries jugées dangereuses et nauséabondes s'installent au nord de la vieille ville alors que vers le sud et en centre-ville, s'installent des fabriques ayant moins d'impact sur l'environnement local. Cette géographie industrielle jette les bases de la division sociale de l'espace urbain marseillais. Mais l'industrie de Marseille est principalement portuaire. Au 19^{ème} siècle, la ville enferme le travail usinier dans la ville-port. Elle n'essaime hors de son territoire (ou aux limites extrêmes) que les activités nauséabondes ou trop encombrantes pour son commerce, comme les chantiers de construction navales (Roncayolo, 1996). A partir de 1900/1920, un effort de concentration industrielle concourt à l'investissement d'autres espaces plus spacieux et mieux connectés (vallon des Aygalades au Nord et de l'Huveaune à l'Est), au détriment des milieux naturels. Un freinage de l'expansion industrielle se produit à la même période et les dernières usines s'installent alors dans les interstices urbains (Roncayolo, 1996).

Les grandes étapes de la croissance urbaine à Marseille déterminent une urbanisation par « comblement ». De son implantation initiale autour du Vieux Port et du quartier du Panier (vers 600 ans avant JC.), les formes de la ville évoluent très peu jusqu'au Moyen Âge et ce n'est qu'à partir du 17^{ème} siècle qu'on enregistre une réelle extension urbaine. Depuis son agrandissement de 1666, Marseille se caractérise comme une ville double. La vieille ville est concentrée sur le site initial et à proximité, la ville nouvelle se dessine dans une nouvelle enceinte qui est progressivement comblée au 18^{ème}. L'urbanisation par « comblement » de la ville, peut se lire alors à deux échelles. A l'échelle communale, l'extension urbaine se dirige vers la périphérie par assimilation des anciens noyaux villageois, comblant ainsi les vides entre la ville centre et ses banlieues. A l'échelle locale, les aménagements urbains du 18^{ème} et du début du 20^{ème} participent à la densification du centre ville, remplissant les vides laissés par les opérations du 17^{ème} et celles inachevées de la fin du 19^{ème}. Le 18^{ème} et le 19^{ème} marquent de vraies ruptures au sein de l'urbanisation de la ville. Marseille suit avec retard le vaste mouvement de libération physique des villes qui s'amorce au milieu du 18^{ème} dans toutes les villes françaises. Plusieurs temps forts donnent l'ossature de la ville de Marseille. La période de 1832 à 1866 correspond à une accélération de l'urbanisation s'enregistrant à travers la multiplication des constructions, des tentatives d'haussmannisation et de remodelage de la vieille ville. A partir de 1860, la l'autorité publique joue un rôle plus important et use du principe de l'expropriation pour développer des opérations urbaines comme les aménagements autour du port de La Joliette. Ayant pour but de détruire et de réaménager les quartiers centraux populaires, l'haussmannisation commence assez tardivement à Marseille. Elle se caractérise par de grandes opérations immobilières, notamment en centre-ville (construction du palais de la Bourse et les percements des rues Colbert et du premier tronçon du cours Lieutaud). Mais la

timidité des investissements de la bourgeoisie censitaire concoure aux effets limités de l'haussmanisation dans l'évolution des quartiers centraux et du paysage urbain (Roncayolo, 1996). La période de l'entre deux guerres, correspond à une extension des lotissements et une multiplication des maisons individuelles dirigées par le réseau de tramway. Les anciens noyaux villageois situés en périphérie sont désormais connectés et intégrés à la ville. L'explosion urbaine se produit à partir de 1925, après la législation sur les lotissements de 1924, et on assiste à une large diffusion de l'habitat individuel sous forme de pavillons, et de lotissements. A partir de 1927, l'intervention publique expérimente la construction de logements collectifs pour classes moyennes, remplissant ainsi les vides de la première couronne¹³. La croissance urbaine ne repart vraiment qu'à partir des années 1950 où l'ensemble du territoire est ouvert à l'urbanisation. Malgré cette ouverture, certains espaces vierges de toute construction demeurent dans le périmètre communal. En effet, on observe la persistance de « réserves foncières » et de « campagnes privées » jusque dans les années 2000. Ces principales étapes de l'urbanisation marquent le paysage urbain et conditionnent la répartition des groupes sociaux dans la ville.

- L'ancrage historique de la division nord/sud et le modèle libéral de production de la ville

Le dédoublement du centre ville (1666) marque de profondes oppositions entre la vieille ville insalubre, resserrée autour d'une voirie tortueuse et la ville classique, plus aérée caractérisée par un réseau viaire élargi selon un plan en damier. Cette ville classique se développe le long des boulevards Longchamp, Chave, et Baille, sous la forme assez typique de la maison-immeuble à trois fenêtres, trois étages avec un jardin à l'arrière. Ces boulevards promenades permettent un glissement du peuplement marseillais et traduisent une certaine continuité, une homogénéité s'analysant à travers la densité résidentielle. Face à ce mouvement, le centre ville stagne. La vieille ville est peu à peu abandonnée par les bourgeois et les constructeurs et connaît une dégradation sociale. A défaut de régénération, tout concourt à creuser le fossé entre le centre-ville et le développement urbain de l'époque. Ainsi un « tropisme naturel » vers le sud de la ville caractérise les choix résidentiels de la bourgeoisie (Roncayolo, 1996). Les hôtels particuliers, les beaux immeubles ainsi que les villas s'implantent dans cette partie de la ville.

La division sociale de l'espace urbain, entre le Nord et le Sud, s'effectue progressivement dès le dédoublement de la ville au 17^{ème} siècle. Cela marque une première distinction entre centralité fonctionnelle et sociale, entre activités et résidences. Le nord concentrant les relations terrestres et maritimes ainsi que les activités industrielles, tandis que le sud représente un espace approprié plus intimement par les habitants, où la bourgeoisie gère et consomme sa richesse. La localisation des inégalités sociales se retrouve

¹³ Espaces directement aux abords de la ville classique.

dans ce partage grossier du territoire marseillais dès le 18^{ème} siècle et tend à se renforcer au 19^{ème}, avec le déplacement des populations. Deux principes guident alors ce déplacement. Le principe de contigüité dans le développement de l'habitat de statut social élevé, participe au glissement sans rupture de ces catégories de population. Par effet d'imitation, et à travers le mode d'habiter, l'habitat et les espaces choisis, les catégories intermédiaires se rapprochent des catégories prestigieuses. Le choix social apparaît en fin de compte plus déterminant que l'intervention publique et régaliennne à l'origine de cette dissymétrie. De 1745 à 1753, c'est bien la société fortunée qui, à la recherche de nouvelles conditions d'habitat, conduit et alimente ce déplacement et discrédite de plus en plus le centre ville ancien. Ce déplacement est bien perçu comme un abandon volontaire de l'ancien site. Mais ce choix social s'analyse aussi en parallèle de la présence d'aménités environnementales (localisation du site, direction et nature des vents, qualité de l'eau...), pouvant être modulées par les localisations industrielles (Zalio, 1999).

La division sociale de la ville s'analyse aussi par l'observation de la place de la Nature en ville, qui participe au marquage social des espaces urbains. La dissymétrie Nord Sud, se lit dans la répartition des parcs urbains, et des espaces de nature en ville. Les espaces verts et les jardins sont inégalement répartis. Absents au nord (mis à part le jardin zoologique situé au nord est) ils sont largement étalés au Sud, avec le parc Borély, le champ de course, et le parc Chanot. La colline Périer représente un véritable espace de nature en ville où les domaines bastidaires accueillent de magnifiques bastides châteaux. A cette époque, la « promenade » représente aussi un « morceau de nature » dans la ville. Elle symbolise l'aisance et la sécurité. L'opération urbaine du Prado détermine une promenade de luxe, et favorise l'implantation de populations fortunées. Fixant les règles de construction, la municipalité détermine des possibilités d'aménagement réduites, ne pouvant convenir qu'à des villas et des résidences prestigieuses. A cette époque, la division sociale de l'espace urbain apparaît alors sous l'effet d'une décantation sociale plus que d'une assignation voulue et imposée (Roncayolo, 1996). Mais les formes de cette division s'accroissent à partir des années 1950 où l'ensemble du territoire est ouvert à l'urbanisation. L'arrivée massive des français rapatriés d'Algérie et des travailleurs immigrés concourt à une accélération des constructions collectives, notamment d'HLM, dans les quartiers nord. Même si ces quartiers sont aujourd'hui totalement intégrés et (plus ou moins bien) connectés à la ville, elles illustrent un renforcement des différenciations sociales entre le Nord et le Sud. En effet, les arrondissements situés au Nord (13, 14, 15^{ème}) abritent la majorité du parc d'habitat Social de Marseille.

Au-delà de cet ancrage historique des divisions sociales de l'espace marseillais, ce qui marque profondément le développement de la ville, **c'est son « modèle libéral » de construction** (Roncayolo, 1996). Il prend forme dans l'héritage de l'ancien régime, sous l'action de la bourgeoisie censitaire qui détermine alors l'originalité de la structure marseillaise. Cette bourgeoisie de négociants, de riches marchands et de rentiers est à la fois

dirigeante (elle exerce très directement le pouvoir municipal) et dominante (elle possède une grande partie du sol urbain ou en voie d'urbanisation) : elle porte assurément en elle une certaine idéologie de la ville. Bien que ce ne soit pas le seul acteur social du développement urbain, cette bourgeoisie joue un rôle déterminant dans les politiques urbaines. Dès le 18^{ème} siècle, la municipalité se désengage des grands travaux et opérations urbaines en favorisant la cession gratuite des terrains aux propriétaires qui doivent en assurer alors l'aménagement. Aujourd'hui ce modèle semble se reproduire à travers la multiplication des acteurs privés qui jouent un rôle prépondérant dans les politiques urbaines. Les partenariats publics privés, entre la Ville, les aménageurs, les promoteurs immobiliers déterminent de nouveaux modes de production de la ville (Dorier et al., 2010, Dorier et al., 2012).

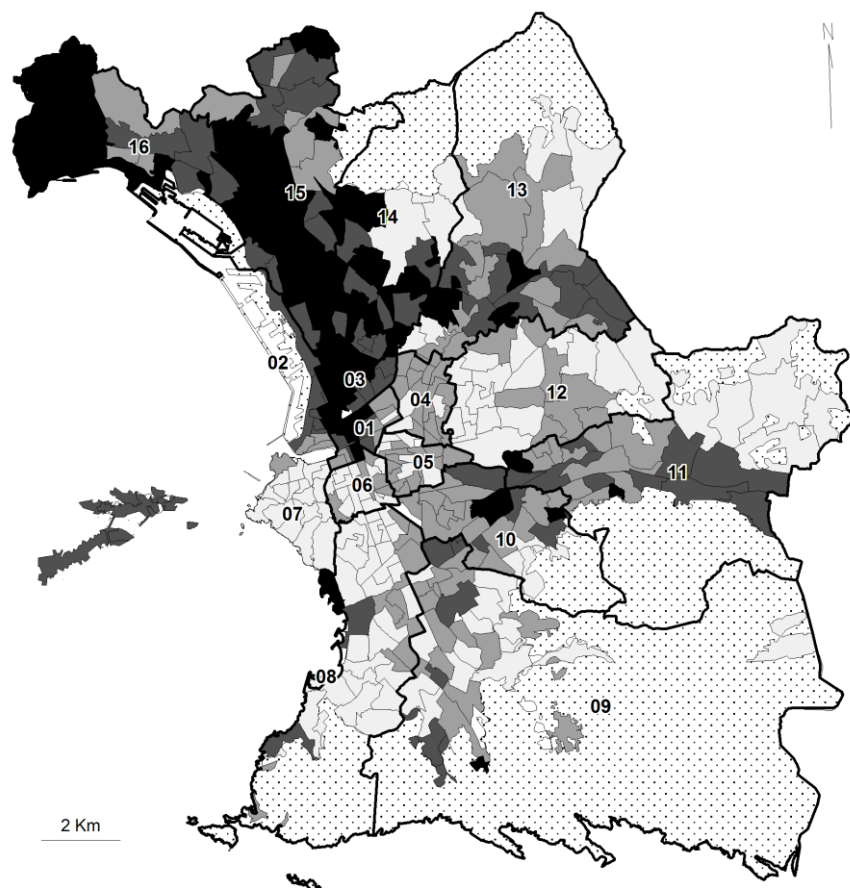
L'ancrage historique des divisions sociales de l'espace urbain, l'urbanisation par « comblement » (rattachement de différentes centralités urbaines à la ville) ainsi que le modèle libéral de production de la ville, peuvent être perçus comme les prémices de la fragmentation de la ville actuelle.

Ségrégation et fragmentation sont deux processus historiquement liés par les dynamiques d'évolutions urbaines. La fragmentation urbaine peut-être perçue comme une accentuation des logiques ségrégatives aux échelles locales. Faisant l'analyse de la ségrégation socio-spatiale à Marseille, le prochain point développé doit permettre de comprendre le cadre général des transformations urbaines contemporaines. L'état des divisions sociales dans la ville détermine alors des « conditions socio-spatiales » qui vont affecter l'intensité du phénomène de fragmentation.

1.3 - La ségrégation socio-spatiale à Marseille : une opposition marquée entre le Nord et le Sud

A Marseille, des inégalités structurelles s'observent entre le Sud et le Nord de la ville. Les transformations urbaines de certains quartiers nord nouvellement ouverts à l'urbanisation et de certains espaces centraux permettent le renouvellement de la population et l'arrivée de ménages plus favorisés dans des quartiers dégradés. Mais c'est à l'échelle locale que les contrastes se creusent et pour le moment, ces quartiers ne permettent pas encore de réduire la fracture entre le nord et le sud de la ville. Ainsi plusieurs indicateurs socio-économiques, confirment en 2010 l'existence d'une ségrégation socio spatiale à Marseille, particulièrement marquée entre le Sud et le Nord.

Répartition des personnes non diplômées, par IRIS, en 2010



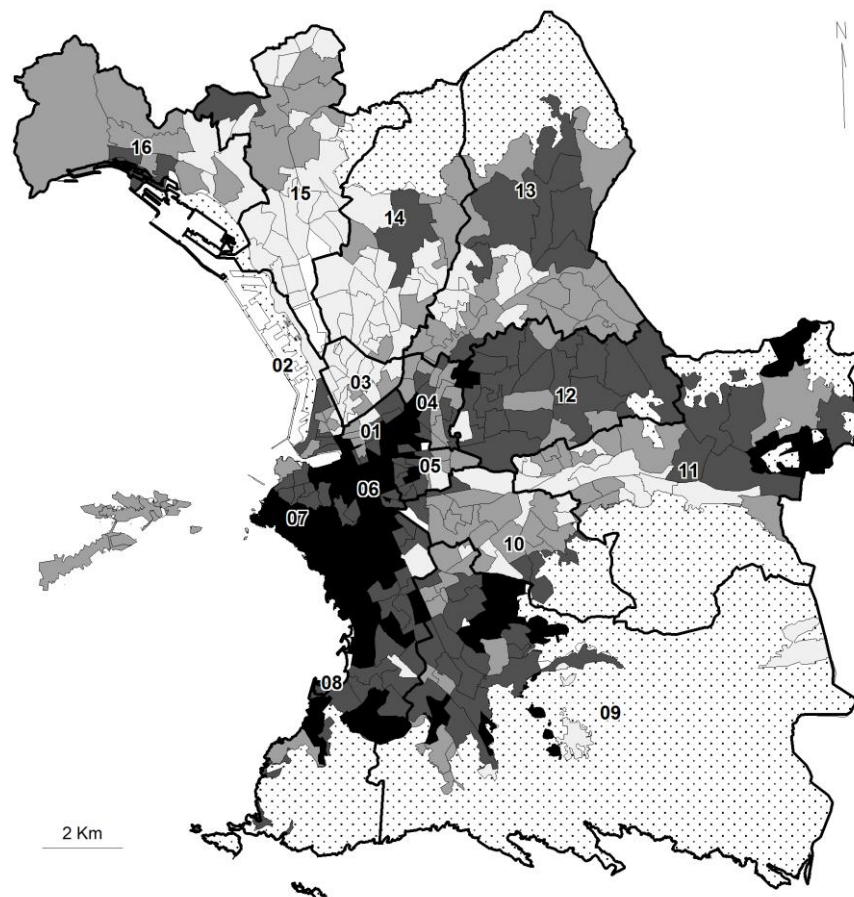
Part des personnes non diplômées
sur le total des personnes de 15 ans et plus non scolarisées

■ 36,5 à 74
■ 25,5 à 36,5
■ 15,5 à 25,5
■ 4,4 à 15,5

□ Arrondissements
□ IRIS
□ Espace non bâti

Sources : INSEE, 2010.

Répartition des personnes possédant un diplôme supérieur,
par IRIS, en 2010



Part des personnes possédant un diplôme supérieur à Bac + 2,
sur le total des personnes de 15 ans et plus non scolarisées

■ 25,5 à 67
■ 15,5 à 25,5
■ 7 à 15,5
■ 0,4 à 7

□ Arrondissements
□ IRIS
□ Espace non bâti

Sources : INSEE, 2010.

AMU – LPED – Audren G., 2014

Carte 4 : Répartition des personnes non diplômées à Marseille.

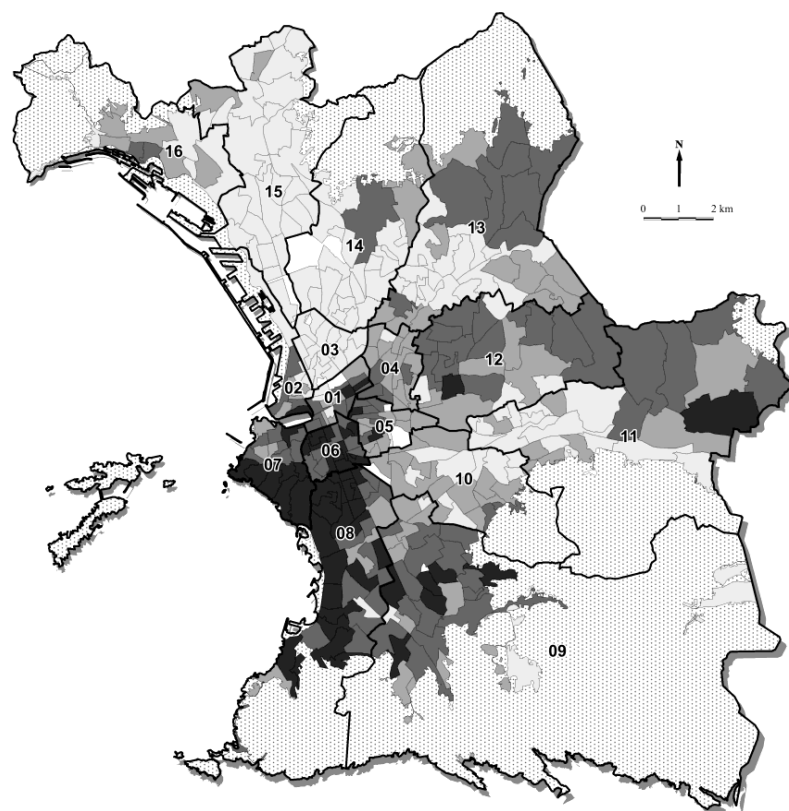
Carte 5 : Répartition des personnes possédant un diplôme supérieur à Marseille.

La répartition des catégories socio-professionnelles à Marseille montre une forte opposition entre le nord et le sud

Cartes : AMU - LPED – Etude Ville Passante – D. Rouquier – E. Dorier – G. Audren, 2014

Les cadres et prof. intellectuelles sup. à Marseille en 2010

L'une des plus importantes fractures Nord-Sud



Part des cadres et prof. intellect. sup.
sur le total des actifs de 15 à 64 ans

- 20,6 à 50 %
- 13,4 à 20,6 %
- 6,5 à 13,4 %
- 0 à 6,5 %
- absence de données

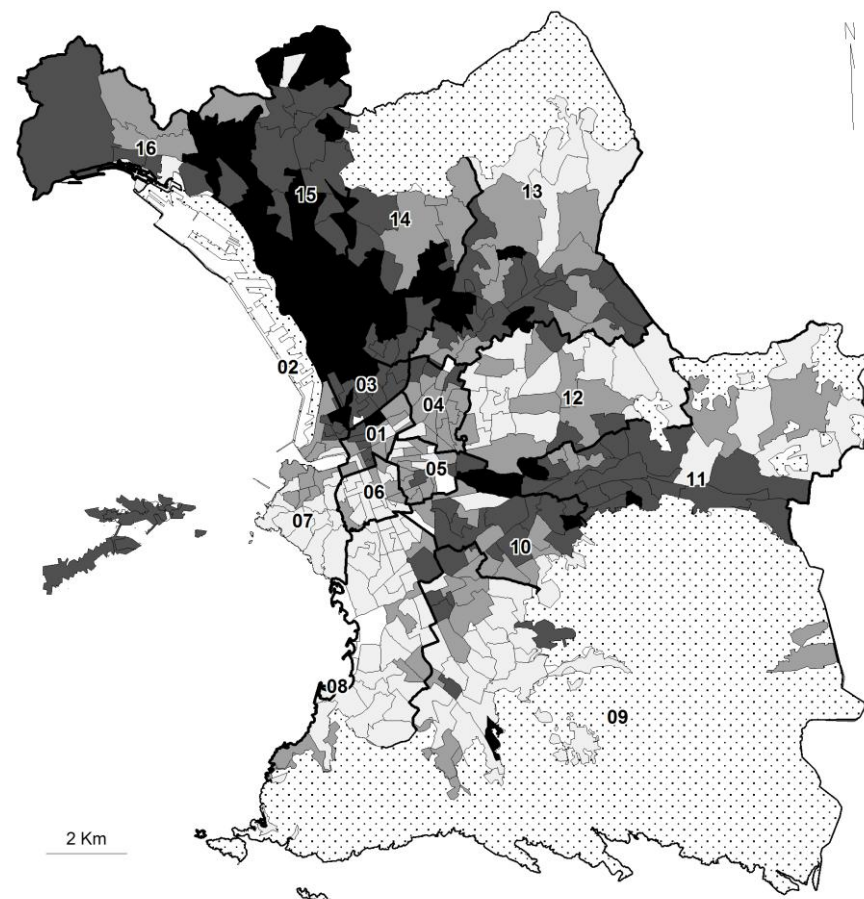
Limites administratives

arrondissements

Éléments d'occupation du sol

espace à dominante
"non-bâtie"

La répartition des ouvriers à Marseille illustre la fracture Nord - Sud (par IRIS, en 2010)



Part des ouvriers
sur le total des actifs de 15 à 64 ans

- 30 à 51 %
- 19,1 à 30 %
- 12 à 19,1 %
- 1 à 12 %

Arrondissements
IRIS
Espace non bâti

Sources : INSEE, 2010.

Carte 6 : Répartition des professions supérieures à Marseille.

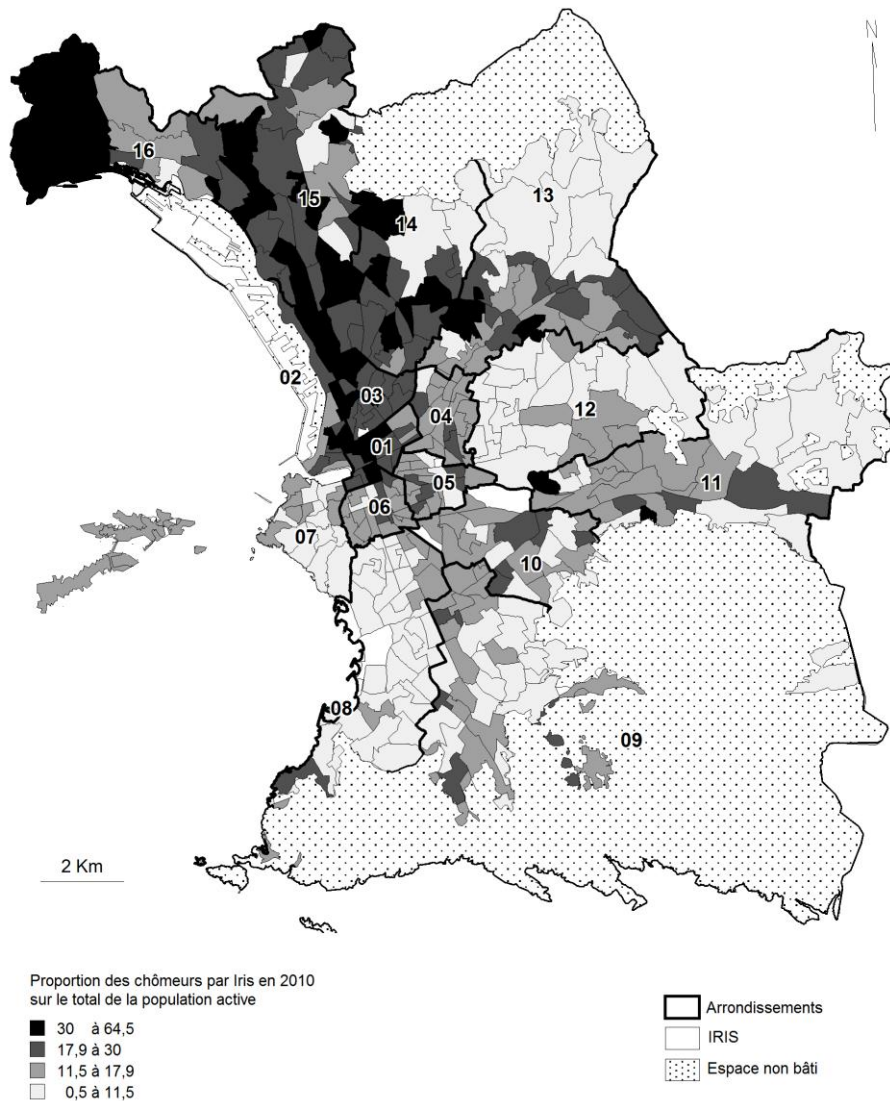
Sources : INSEE 2010, GMES 2011.

Carte 7 : Répartition des ouvriers à Marseille.

L'indicateur de formation illustre bien l'opposition entre le sud et le nord de la ville. Les taux les plus élevés de personnes non diplômées (c'est-à-dire ne possédant aucun diplôme, pas même le Baccalauréat ou le certificat d'étude) s'enregistrent dans les quartiers nord et certains très populaires du centre ville. Selon les IRIS, ces taux varient de 4,5% dans certains quartiers sud à plus de 73% dans certaines cités d'habitat social du nord. La proportion de personnes non diplômées est assez élevée à Marseille, dans plus d'un tiers des IRIS, c'est plus d'1/4 de la population qui ne possède pas de diplôme (13, 14 et 15^{ème} arrondissements au nord et le 3^{ème} en centre ville). A l'inverse, tous les IRIS qui enregistrent des taux inférieurs à 10% se situent dans les 7 et 8^{ème} arrondissements, au sud. La répartition des personnes détenant un diplôme du supérieur (supérieur à Bac+2), confirme cette dichotomie, mais souligne une plus grande différenciation des quartiers les plus favorisés de la colline Périer dans le 8^{ème} et dans certains IRIS du 7^{ème} (dans ces IRIS près de la moitié de la population détient un diplôme supérieur). Dans près de la moitié des IRIS, ce taux est inférieur à 14% alors que seulement 1/4 des IRIS de la ville enregistrent des taux supérieurs à 25%. Ces inégalités se retranscrivent alors fortement dans la répartition des catégories socio-professionnelles dans la ville. La répartition des cadres et des professions intellectuelles supérieures et des ouvriers, même des employés, met en évidence de profondes inégalités structurelles entre le Nord et le Sud de la ville.

Dans un quart des IRIS, tous situés dans les quartiers nord ou dans le centre ville populaire, le taux de cadres et de professions intellectuelles supérieures est inférieur à 9%. Seulement 25 IRIS enregistrent des taux élevés (de 33 à 46%), où près d'1/3 de la population appartient à cette catégorie. Ils sont tous situés dans les quartiers sud dans les IRIS les plus favorisés identifiés précédemment, dans le 7^{ème}, et le 8^{ème}, plus précisément autour de la colline Périer, le long du Prado et vers l'extrême sud de l'arrondissement. A l'inverse, dans tous les IRIS du 15^{ème} arrondissement ce taux ne dépasse pas 10% (sauf à Verduron Village, IRIS de pavillons et villas individuelles à proximité des cités de la Castellane et de la Bricarde). L'absence de cadre et de professions intellectuelles supérieures est aussi très marquée dans le 3^{ème}, où ce taux ne dépasse pas les 8%. Dans ces arrondissements, la présence de cette catégorie socio-professionnelle est nettement inférieure à la moyenne marseillaise qui atteint environ 16%. Dans certains IRIS, les cadres et professions intellectuelles supérieures sont près de deux fois moins représentées par rapport à la moyenne. L'analyse de la répartition des ouvriers dans la ville confirme une fois de plus les profondes inégalités entre le Sud et le Nord. La proportion des ouvriers varie de 0 à près de 50%. Dans la plupart des IRIS du 15^{ème} ou du 3^{ème}, même du 14^{ème}, ce sont plus d'un tiers de la population qui appartient à cette catégorie. A l'inverse, elle est largement sous représentée dans les quartiers sud, notamment dans le 8^{ème} où ce taux dépasse rarement les 10%.

Répartition du taux de chômage, par IRIS, en 2010



Sources : INSEE, 2010.

AMU – LPED – Audren G., 2014

Carte 8 : Répartition du taux de chômage à Marseille

Le taux de chômage est un autre indicateur frappant et qui confirme l'existence d'inégalités structurelles entre le Nord et le Sud. La moyenne marseillaise s'élève à 17,9% en 2010 mais ce taux est largement dépassé dans certains quartiers au nord ou en centre ville. Dans les IRIS qui abritent des cités d'habitat social dégradées comme les Flamants dans le 14^{ème}, La Kallisté dans le 15^{ème} ou Bellevue-Pyat dans le 3^{ème}, le taux de chômage est près de deux fois supérieur à la moyenne et atteint des taux souvent supérieurs à 50%. Ce taux varie fortement de 4,5 à 64% entre le Sud et le Nord. Contrairement aux quartiers nord ou de centre ville populaire, le taux de chômage est faible et largement inférieur à la moyenne dans tous les IRIS du 7, 8 et 9^{ème} arrondissements (à l'exception de quelques IRIS du 9^{ème} qui accueille des cités d'habitat social comme la Cayolle par exemple).

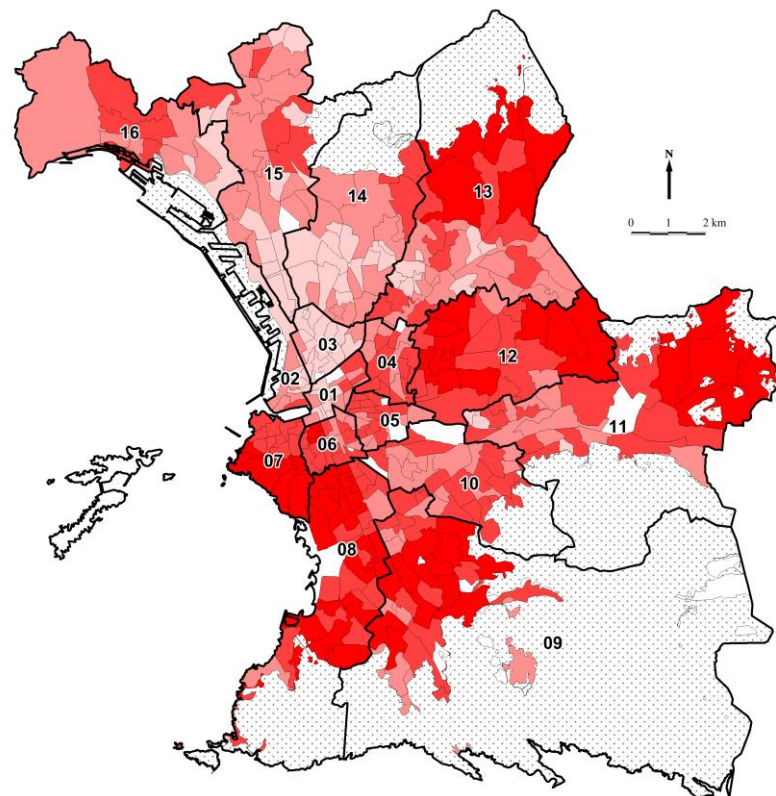
Ainsi, les différentes cartes soulignent de franches divisions entre le Sud et le Nord. Plus finement, les inégalités se creusent entre certains IRIS des quartiers sud, notamment ceux autour de la colline Périer dans le 8^{ème}, et les IRIS des quartiers nord et du centre ville populaire qui abritent des cités d'habitat social. Si la carte de la répartition du revenu médian des ménages en 2009 confirme l'opposition nord/sud, par ailleurs, certains IRIS des quartiers nord (13 et 14^{ème}) qui connaissent de profondes recompositions socio-territoriales voient leur revenu médian augmenter entre 2001 et 2009. Les échelles de la ségrégation socio-spatiale évoluent dans la ville et c'est désormais aux échelles fines qu'il faut l'appréhender. Les transformations urbaines engagées sur le territoire dessinent des zones de plus en plus contrastées où une population plus favorisée s'installe à proximité de quartier populaires et dégradés, principalement dans les 13, 14 et 15^{ème}, creusant les contrastes à l'échelle locale. L'indice de Gini confirme cette tendance. Dans certains IRIS situés dans les arrondissements cités précédemment mais aussi en centre ville, surtout dans le 2^{ème} et le 3^{ème} dans des quartiers touchés par différentes opérations de renouvellement urbain, l'indice dépasse 0,46. La carte du rapport interquartile en 2009, souligne l'existence d'inégalités de revenus fortes au sein de la population des quartiers nord et centraux. Dans certains IRIS en recomposition (14, 15^{ème} ou du centre-ville, 2^{ème}), 25% des unités de consommation gagnent 4 fois plus que le quart le plus bas. Cette carte souligne l'ampleur des inégalités aux échelles fines. Même si les répartitions des différents indicateurs présentés tendent à évoluer, il n'en demeure pas moins que le différentiel demeure profond entre le Nord et le Sud. La question est de savoir si ces inégalités socio-économiques se retranscrivent au sein des collèges marseillais, et si oui, dans quelle mesure ? Peut-on alors parler de ségrégation scolaire à Marseille ?

La répartition des revenus confirme des inégalités nord/sud, mais aussi aux échelles locales.

Cartes : LPED – Etude Ville Passante – J. Dario - D. Rouquier – E. Dorier, 2014

Les revenus à Marseille en 2009

- Des inégalités structurelles -



Revenus fiscaux médians par UC*

* Unité de Consommation INSEE ; IRIS

- 23 200 à 40 500 €
- 16 700 à 23 200 €
- 10 100 à 16 700 €
- 3 500 à 10 100 €

Limites administratives

arrondissements

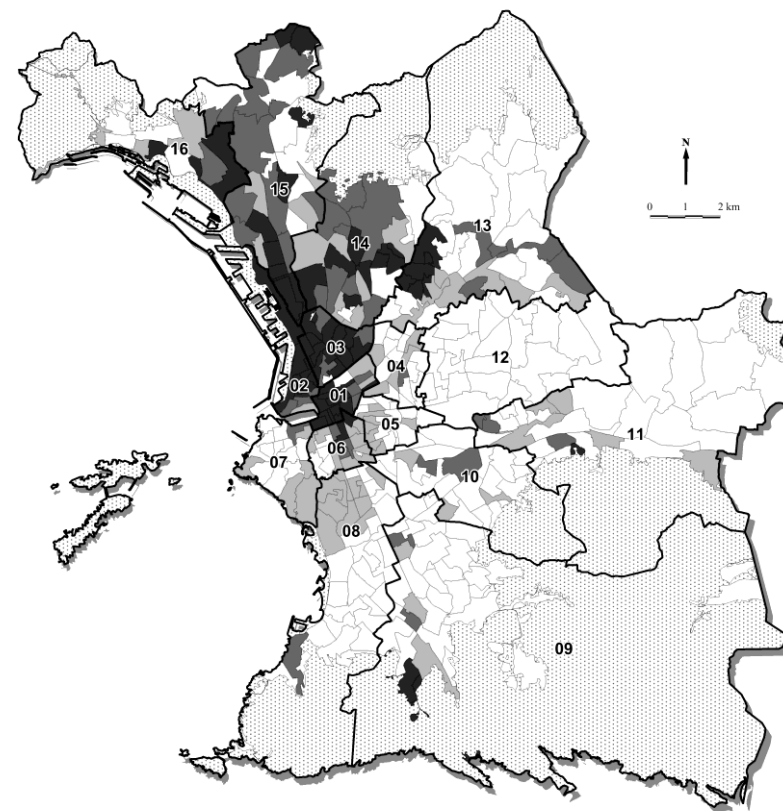
IRIS (INSEE)

Eléments d'occupation du sol

Espace "à dominante" non bâtie

Des inégalités structurelles à Marseille

Rapport interquartile en 2009



Rapport interquartile

(revenus par UC, IRIS, 2009)

plus de 4

3 à 4

2,5 à 3

1 à 2,5

absence de données

Eléments d'occupation du sol

espace à dominante non-bâtie

Limites administratives

arrondissements

Carte 9 : Répartition des revenus à Marseille en 2009.

Sources : INSEE 2009, DGI 2009, GMES 2011, CLC 2006

Carte 10 : Répartition du rapport interquartile des revenus à Marseille en 2009.

Sources : INSEE 2009, DGI 2009, GMES 2011, CLC 2006

1.4 - Dynamiques urbaines contemporaines : entre injonctions nationales et problématiques locales

Note méthodologique et « précaution d'usage » :

L'ensemble des résultats présentés ci-dessous, sont issus des travaux de recherche que mène une équipe de chercheurs du LPED, sous la direction d'E. Dorier (dont je fais partie) depuis près de 8 ans, sur la fragmentation socio-spatiale à Marseille. La première série de résultats est issue d'un contrat de recherche avec le PUCA entre 2007 et 2010. A la suite de cette étude un rapport a été rédigé et rendu au PUCA et va prochainement paraître sous la forme d'un ouvrage aux éditions de l'Harmattan. La seconde partie des résultats, présente certaines conclusions du contrat de collaboration de recherche entre le LPED et la Ville de Marseille, entre 2013 et 2014. La plupart des paragraphes suivants reprennent dans les grandes lignes les rapports rédigés à plusieurs mains par E. Dorier, J. Dario et D. Rouquier.

Après deux décennies de désindustrialisation, de crise économique et démographique cumulées (pertes d'emplois portuaires, fermetures de sites industriels, perte d'habitants, vieillissement, départ de jeunes ménages vers les zones périurbaines), de paupérisation de certains quartiers, l'enjeu de la municipalité, depuis les années 1990, est d'attirer des populations jeunes et solvables. La crise a affaibli les finances municipales par la baisse des rentrées fiscales (en 2010, 80 % des foyers marseillais gagnent moins de 2 500 euros par mois et 20 % vivent en dessous du seuil de pauvreté), *« et creusé l'endettement public marseillais à un niveau très supérieur à celui des autres grandes villes françaises (l'encours par habitant est 3 fois supérieur à celui de Paris). Malgré la crise des finances municipales, et sans en avoir les moyens propres, la ville est engagée dans un double processus volontariste de renouvellement urbain et de marketing territorial avec une stratégie d'attractivité orientée vers les catégories moyennes et supérieures, visant à contrer leur tendance antérieure à l'exode péri-urbain et urbain vers des communes de l'aire métropolitaine (par exemple Aix) dans un contexte de conurbation. L'attractivité territoriale est l'un des maîtres mots des politiques publiques marseillaises depuis les années 1990 »*. (Extrait de Dorier et al., 2010, p.80). Cette politique semble porter ses fruits comme le souligne la carte de l'évolution de la population entre 1999 et 2006. *« Entre ces dates, la ville (839 043 habitants) a reçu environ 100 000 nouveaux arrivants, et gagné environ 40 000 habitants, soit 0,5% par an, ce qui représente un certain renouvellement, car 60% des nouveaux Marseillais ont entre 20 et 40 ans. Les cadres représentent 24% des « Néomarseillais » (définis comme les habitants arrivés depuis 2001) contre 15% dans la population installée depuis plus de 5 ans. Il n'y a que 6% de retraités parmi les Néomarseillais contre 23,5% parmi le reste des habitants (Insee, 2009 – Agam, 2009) »* (Extrait de Dorier et al., 2010, p.10).

« Accroître l'attractivité résidentielle de la commune auprès de catégories moyennes et favorisées à travers la promotion du « logement de qualité », stimuler la demande d'accession à la propriété de ménages modestes afin de construire une « ville de copropriétaires », déléguer la production de logements sociaux auprès d'opérateurs privés au sein d'opérations mêlant diverses catégories d'habitat, afin de développer la « mixité sociale » et d'assainir les finances municipales, sont autant de priorités politiques clairement affichées et maintes fois affirmées par la Ville de Marseille ». Elles se combinent à des politiques territoriales de renouvellement urbain et de mixité résidentielle dans le centre historique (l'emblématique OIN (Opération d'Intérêt National) d'Euroméditerranée entraîne une restructuration profonde du quartier de la Joliette entre réhabilitation du patrimoine industriel et créations de nouveaux bâtiments de grande envergure (Cf- Chapitre 8)) comme dans les quartiers nord en reconversion, et à des dynamiques de renforcement des polarités positives des quartiers sud. *« Dans un contexte de crise des finances municipales, la valorisation du foncier (domaine privé de la commune), les partenariats publics-privés dans les opérations d'aménagement, et la création d'ensembles résidentiels (sécurisés) par la promotion immobilière privée constituent en quelque sorte un instrument de mise en œuvre clé d'une action rapide et spectaculaire »* (Dorier et al., 2010, Dorier et al., 2012).

La mise en œuvre du PNRU (programme national de rénovation urbaine) depuis 2003, a déterminé 15 périmètres ANRU à Marseille. La majorité se situent dans les quartiers nord (6 périmètres dans le 15^{ème}, 3 dans le 14^{ème} et 2 dans le 13^{ème}) mais deux autres se situent en centre ville notamment dans le 3^{ème} et un seul au sud de la ville, dans le 9^{ème}. Ces périmètres d'action doivent permettre de réhabiliter ces quartiers populaires. Cela passe alors par la réhabilitation des logements sociaux dégradés, la diversification de l'habitat et l'accueil de nouvelles activités économiques. Sur le terrain l'implantation de nouveaux équipements, et la revalorisation des services publics doivent réduire l'isolement de ces quartiers et permettre de leur donner une nouvelle attractivité. Ainsi certaines cités très populaires de la ville telles que Plan d'Aou, St Barthélémy La Busserine, La Kallisté ou la Solidarité ont connu des processus de rénovation urbaine¹⁴.

Mais l'instrument privilégié de la municipalité sont les ZAC dans lesquelles la Ville a plus de marges de manœuvre. De 1971 à 2005, 39 ZAC ont participé et/ou participent encore aux transformations urbaines de la ville. Dans le Sud de la Ville, les ZAC de La Plage (2004), des Vagues (2006), des Catalans (1999), ont contribué à la création d'un nouveau front de mer résidentiel et celles de la Soude (2005) et de la Jarre (2003) ont permis l'arrivée de nouvelles catégories moyennes et favorisées dans un secteur plus dégradé (Dorier-Apprill

¹⁴ Liste non exhaustive. On retrouve à Marseille 14 périmètres d'action. 6 dans le 15^{ème} (Kallisté, Solidarité, Plan d'Aou, La Savine, La Viste, Les créneaux) ; 3 dans le 14^{ème} (St Joseph Vieux Moulin, Flamants Iris, St Barthélémy La Busserine), 2 dans le 13^{ème} (Malpassé et St Paul), 2 dans le 3^{ème} (St Mauront et Centre Nord), et un seul dans le 9^{ème} (La soude/Hauts de Mazargues).

et al. 2008, Dorier et al., 2010). Si ces ZAC sont clôturées, et ont participé au renouvellement urbain de ces quartier, d'autres sont encore actives (notamment celles des Hauts de Ste Marthe dans le 14^{ème}, de la Joliette et de Cité de la méditerranée dans le 2^{ème}). Dans ces projets, on observe dans l'ensemble une dichotomie entre un temps court et réactif de l'aménagement immobilier et un temps long, du projet urbain public et donc de la construction d'équipements, notamment scolaires. Ce déphasage engendre des difficultés considérables dans la direction de certains dossiers tels que celui de la ZAC de Sainte-Marthe où un moratoire « tacite » sur les permis de construire a dû être concédé, ralentissant le développement de la zone. La mise en place de services urbains fondamentaux (école en cours de construction, poste...) et d'infrastructures de desserte a rapidement été dépassée par la multiplication des programmes immobiliers, provoquant colère et incompréhension des résidents « traditionnels » du lieu ainsi que des néo-arrivants. De telles difficultés sur des périmètres de ZAC pourtant contrôlés et réfléchis sont révélatrices d'enjeux plus importants à Marseille (Dorier, Dario, Rouquier, 2014).

Le territoire marseillais offre de nombreux espaces pour des réalisations immobilières aux plus values potentiellement avantageuses, dans ses périphéries rurales et surtout, dans le secteur nord, grâce à la reconversion des friches industrielles, aux zones de renouvellement urbain, et aux espaces naturels devenus constructibles après la révision du POS en 2000. A travers la mise en vente de parcelles publiques dispersées, inutilisées ou délaissées, voire acquises grâce aux droits de préemption, la municipalité contribue également à cette dynamique (Dorier et al., 2010). *« L'exemple marseillais suggère que des collectivités publiques françaises peuvent également choisir d'encourager de façon assez systématique ou de laisser faire le développement de lotissements ou résidences fermées. Les créations de nouvelles résidences fermées à l'intérieur de périmètres d'urbanisme municipal permettent à la ville d'asseoir ses stratégies de développement, d'internationalisation et de marketing territorial, tout en se déchargeant de l'amortissement, en particulier de la gestion de la voirie et des espaces verts sur les investisseurs, les acquéreurs regroupés en associations syndicales, les usagers-résidents »* (Extrait de Dorier et al., 2010, p.79).

Ces relations illustrent un modèle libéral de production de la ville qui s'effectue dans le prolongement de celui identifié par Roncayolo en 1996 dès le 18^{ème} siècle entre la bourgeoisie censitaire marseillaise et la municipalité de l'époque. Dans sa stratégie actuelle pour attirer des classes moyennes supérieures -et des taxes foncières-, la commune de Marseille fait donc appel à des partenaires privés dans le cadre de ses projets d'aménagement, ce qui est devenu normal. Moins habituel dans les villes françaises et, dans ce contexte partenarial, la banalisation de la fermeture résidentielle comme outil d'attractivité territoriale, d'abord au sein des périmètres d'urbanisme municipaux (ZAC) puis dans ceux de la politique de la ville (ZUS et projets ANRU). L'influence des promoteurs-constructeurs converge alors avec les stratégies territoriales de la ville, même si celle-ci n'est pas explicitement favorable à la fermeture.

A travers cette stratégie, la municipalité tente de répondre aux objectifs de mixité sociale imposés dans tous les projets politiques de renouvellement urbain. Mais à Marseille, par le projet de mixité sociale, il faut comprendre « *le dessein -clairement affirmé comme prioritaire- de maintenir et drainer des populations plus jeunes et au niveau de revenus plus élevé dans des quartiers paupérisés et dégradés, en centre ville ou dans les quartiers dits « sensibles » du nord ou dans les périphéries nouvellement ouverte à l'urbanisation* ». A cette fin, la municipalité entend en effet développer l'accès social à la propriété ou l'offre locative privée dans les périmètres sensibles (ZUS) des arrondissements les plus populaires (15^{ème}-16^{ème}), attirer une frange supérieure des classes moyennes via la production de « *logements de qualité* » dans les périphéries récemment ouvertes à l'urbanisation des 9^{ème}, 13^{ème} et 14^{ème} arrondissements ou près du port autonome dans le périmètre Euroméditerranée.

Comme l'ont montré les diverses recherches pilotées par E. Dorier sur les résidences fermées à Marseille, l'implantation d'ERF à proximité d'opérations publiques d'aménagement dans les espaces cités précédemment apparaît comme un outil de prédilection de la ville pour attirer ces catégories de population (Dorier et al., 2012). La mixité sociale semble alors mieux représentée dans ces quartiers dégradés par la coexistence de ménages aux revenus variables. Mais résidant derrière les grilles et les barrières de leur ERF, la nouvelle population se mélange moins au reste des habitants (Audren, 2008 ; Hoareau, 2009 ; Balsac et Dolo, 2011). Cette mixité sociale dans les chiffres n'est donc pas vécue au quotidien par les habitants. Nous y reviendrons plus en détail dans les études de cas présentées dans la dernière partie.

La ségrégation socio-spatiale à Marseille s'analyse à travers plusieurs indicateurs socio-économiques mais aussi scolaires et, est particulièrement marquée entre le sud et le nord. Bien que de profondes divisions existent entre ces deux parties de la ville, les dynamiques observées précédemment soulignent certaines nuances de la ségrégation à Marseille. Nuances qui s'observent aussi par la complexification des échelles de la ségrégation dans la ville. La rapide diffusion des ERF illustre l'intensité du phénomène de fragmentation socio-spatiale qui touche toute la ville. Cet indicateur souligne la complexité des différents processus locaux de fragmentation, mais d'autres marqueurs, notamment scolaires (caractéristiques sociales des établissements, etc.) illustrent aussi ce phénomène.

2 - De la ségrégation socio-résidentielle à la ségrégation scolaire

La ségrégation scolaire n'est pas le simple reflet de la ségrégation urbaine, même si une grande partie des divisions sociales de l'espace résidentiel se retranscrit directement dans les établissements. Par ailleurs de nombreuses dynamiques participent à la constitution, à l'évolution de la ségrégation scolaire sur le territoire. Ainsi, elle relève de nombreux enjeux qui s'entremêlent aux évolutions urbaines.

2.1 - L'Ecole dans la ville : la notion de ségrégation scolaire

La question de l'inscription spatiale des inégalités sociales trouve dans le thème de la ségrégation scolaire un terrain d'enquête privilégié. Elle a émergé aux Etats Unis à partir des années 1950 avec l'institutionnalisation de la ségrégation des élèves noirs et blancs (François et Poupeau, 2008). En France il a fallu attendre les années 1980 pour que soit posée la question des inégalités de scolarisation en milieu urbain (Van Zanten, 1991) et un ensemble de travaux sur les fondements spatiaux des inégalités scolaires a vu le jour dans les années 1990 (Rhein et al., 1999). Les problématiques anglo-saxonnes étant difficilement transposables dans le contexte français, des chercheurs en sociologie de l'éducation (Léger et Tripier, 1986 ; Ballion, 1986 ; Broccolichi, 1995 ; Broccolichi et Van Zanten, 1997 ; Van Zanten, 2001 ; Oberti, 2007) et des géographes (François, 2002 ; François et al., 2005 ; Barthou et Oberti, 2000 ; Barthou et Monfroy, 2005) ont largement orienté leurs études sur les stratégies d'évitement et les pratiques des familles. En France, le développement des politiques de la Ville et de l'éducation prioritaire au début des années 1980, ont favorisé la diffusion large de la notion de ségrégation scolaire, désormais couramment utilisée pour analyser les dysfonctionnements de l'école en milieu urbain. Mais d'après François et Poupeau, 2008, cette notion reste difficile à définir car elle comporte un « *contenu sémantique extensif varié* » et demeure ambiguë suites aux usages multiples dont elle fait objet dans les débats publics. Suivant les avancées théoriques du débat sur la ségrégation, la ségrégation scolaire se définit elle aussi par plusieurs aspects fondamentaux. C'est un état des lieux des divisions sociales dans les établissements scolaires, mais c'est aussi un processus. Les politiques de territorialisation éducative (mise en place de la carte scolaire à partir de 1963, création des ZEP « zone d'éducation prioritaire » en 1981) ou les pratiques scolaires des parents d'élèves (stratégies d'évitement) participent à sa construction. A l'image d'autres types de ségrégations (urbaine, résidentielle), la ségrégation scolaire n'est pas quelque chose de figé et plusieurs éléments la caractérisent.

La ségrégation scolaire comme état des lieux des divisions sociales dans les écoles, collèges et lycées, s'exprime à travers la concentration spatiale d'élèves de mêmes catégories sociales ou de mêmes origines, dans les établissements scolaires. Pour Merle, 2010, la ségrégation sociale des collèges résulte d'un phénomène de concentration des élèves défavorisés et favorisés dans un nombre restreint d'établissements. Elle s'analyse alors en parallèle de la ségrégation résidentielle et s'observe facilement à travers la composition sociale des établissements qui est à l'image de celle des quartiers dans lesquels ils sont implantés.

Au-delà de cette retranscription sociale, la ségrégation scolaire se manifeste aussi par une inégalité d'accès aux biens scolaires résultant d'inégalités spatiales (Barthon, 1998). En effet, certains quartiers (ou communes) sont plus ou moins bien dotés en équipements. La géographie des collèges parisiens, celle des grands lycées par exemple, met en évidence une nette concentration d'établissements historiquement reconnus et réputés dans les quartiers centraux de la capitale. La concentration spatiale d'établissements publics réputés (quartiers principalement centraux dans de nombreuses villes françaises, Louis Le Grand et Henri IV à Paris, le collège-lycée public Thiers à Marseille, le collège-lycée Ampère à Lyon etc.) détermine des disparités dans la répartition et la localisation de l'offre scolaire sur le territoire. De ces inégalités spatiales découlent des accessibilités différenciées aux établissements scolaires et impliquent aussi un accès limité aux biens culturels et scolaires (diplômes ou accès à une certaine filière scolaire) (Felouzis et al., 2005).

La ségrégation scolaire résulte d'une mise à distance sociale, physique ou politique, pouvant entraîner à terme une exclusion scolaire et sociale (Barthon, 1998). Elle peut être perçue comme un processus de mise à l'écart qui résulte de plusieurs dynamiques (qui peuvent se combiner). Elle peut être produite par des politiques éducatives spécifiques (territorialisation des politiques éducatives) ou par les pratiques de différents acteurs, notamment les parents d'élèves.

David Giband et Guillaume Lacquement (2007), relèvent l'existence de « marges scolaires » dans la ville qui ne procèdent pas uniquement des pratiques d'évitement des établissements stigmatisés, ni des stratégies de contournement de la carte scolaire. Ils mettent en évidence le rôle joué par certaines politiques éducatives (notamment dans l'éducation prioritaire) dans le maintien des formes de ségrégation scolaire. Bien que les implications de ces politiques soient fortes dans la reproduction des inégalités, l'étude de leurs effets sur la ségrégation scolaire ne constitue pas un axe de recherche à part entière dans cette thèse (Voir Van Zanten, 2004 ; Giband et Lacquement, 2007 ; Ben Ayed, 2009 ; Merle, 2012).

Les causes de la ségrégation scolaire sont multiples. Elle n'est pas directement liée à des politiques institutionnelles de mise à l'écart volontaire d'une partie des élèves, mais est issue des effets indirects de certaines politiques éducatives et de leur difficile mise en place sur le terrain. Les pratiques et les choix des parents d'élèves et des chefs d'établissement participent à sa constitution, mais aussi son évolution. Ce qui conditionne la ségrégation scolaire provient alors des familles, des territoires et des collèges. De nombreuses études soulignent l'importance des effets des contextes locaux dans l'activation de stratégies d'évitement et confirment l'idée d'une lecture spatialisée des pratiques scolaires et des dynamiques de transformations des établissements (Van Zanten, 2001 ; Oberti, 2007 ; François et Poupeau 2008). La ségrégation scolaire peut être définie comme la conséquence directe de la ségrégation résidentielle ou comme la conséquence de choix individuels (évitement et/ou entre soi), les deux logiques étant fréquemment liées. Les divisions sociales de l'espace peuvent susciter une augmentation des choix individuels ségrégatifs (évitement scolaire) et l'accumulation de ces choix individuels dans certains quartiers peut entraîner en retour le renforcement de ces divisions.

Même si la ségrégation sociale inter-collège reste la plus connue, différentes formes caractérisent la ségrégation scolaire. Elle se révèle aussi par une ségrégation ethnique. Felouzis et al., 2005, ont montré l'existence d'un apartheid scolaire. L'origine culturelle des élèves est un puissant facteur de différenciation des collèges et peut avoir des conséquences sur la réussite scolaire (notamment sur le niveau scolaire atteint en fin de scolarité au collège et l'orientation en fin de troisième). A l'intérieur des collèges, elle s'observe dans des formes de ségrégation interne aux établissements. La constitution de classes de niveau par les chefs d'établissement qui souhaitent limiter la fuite des bons élèves ou répondre à une demande des parents d'élèves participe à des mises à distance, des distinctions entre élèves d'un même établissement. Il s'opère alors une double ségrégation, certains élèves se retrouvent donc dans des classes reléguées au sein de collèges déjà relégués (Maurin, 2004).

Ainsi, plusieurs logiques s'accumulent, participant à la définition de territoires scolaires variés et évolutifs en ville.

- Carte scolaire et géographie prioritaire

Présenter les formes de cette ségrégation revient à présenter à gros traits les différenciations de l'offre scolaire. Le centre-ville abriterait des établissements de prestige, les espaces périurbains des collèges plus mixtes et en banlieue (pas toutes les banlieues) se concentreraient les collèges les plus en difficulté. Il est alors possible d'établir une typologie simplifiée des territoires scolaires dans la ville.

Dans les « quartiers favorisés », les élèves scolarisés sont à l'image de la composition sociale du quartier. Les collèges enregistrent de bons résultats et une offre d'enseignement variée (on retrouve souvent des options rares et des sections spécifiques comme les classes européennes, des classes à horaire aménagé musique etc.) L'équipe pédagogique est stable et se compose généralement de professeurs plus expérimentés qui souhaitent, la plupart du temps rester dans ces établissements. Ces quartiers abritent également des écoles privées de prestige. La sélectivité sociale est assez forte et se retrouve dans l'excellence des résultats à tous niveaux (les taux de réussite au brevet des collèges ou au baccalauréat atteignent dépassent la plupart du temps les 95%).

Dans les « quartiers populaires » les établissements scolarisent des élèves de la même composition sociale que le quartier et appartiennent la plupart du temps aux réseaux de l'éducation prioritaire (zone d'éducation prioritaire, ZEP, réseau Ambition réussite, RAR, puis ECLAIR, Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). On observe alors une forte concentration d'élèves défavorisés. Globalement, le niveau scolaire de ces collèges est faible et l'offre d'enseignement est peu diversifiée. Certains de ces collèges accueillent des sections spécialisées de type SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté). L'équipe pédagogique est instable et se compose principalement de jeunes professeurs, moins expérimentés, qui souhaitent parfois partir rapidement. Les collèges intégrés aux réseaux de l'éducation prioritaire ont bénéficié de moyens matériels, financiers et éducatifs renforcés. Ainsi on note une amélioration des installations scolaires (rénovation ou reconstruction d'établissements dégradés), et une diversification de l'offre d'enseignement. La politique d'attractivité des ZEP (énoncée ci-dessous) a permis d'implanter des options rares, des sections particulières et pôles d'excellence dans ces établissements. Dans certains cas, la diversification de l'offre d'enseignement a permis de limiter la prolétarianisation de ces collèges et on y observe une fréquentation assez mixte, rendue possible car il existe des séparations à l'intérieur des collèges (classes de niveaux ou regroupement d'élèves selon certaines options par exemple).

D'autres situations s'observent dans des quartiers moins typés socialement, notamment dans ceux qui ont toujours enregistré une certaine mixité sociale. Le recrutement social dans ces collèges est à l'image de la population résidente et l'offre d'enseignement peut être qualifiée de « normale ». On retrouve peu de sections spécifiques et les principales langues vivantes enseignées en collège ainsi que l'ensemble des options classiques y sont proposés. L'équipe pédagogique est relativement stable et les résultats scolaires sont assez satisfaisants mais peuvent varier localement.

A Marseille, un ancien quartier mixte socialement du centre-ville dessine un contexte scolaire particulier. Il s'articule autour d'une offre scolaire locale diversifiée (présence de plusieurs établissements privés à proximité) et la présence d'un « grand » collège-lycée, public historiquement reconnu dans la ville. Dans ce quartier, il semble que le collège-lycée

Thiers polarise l'offre scolaire. Cet exemple fera l'objet d'une analyse plus approfondie dans le chapitre 2.

Mais les recompositions socio-territoriales induites par des politiques urbaines actives en villes et les choix éducatifs associés perturbent ce type de classement de l'offre scolaire.

Le quartier d'Euromed se caractérise ainsi par l'installation progressive d'une mixité résidentielle dans un ancien quartier populaire du centre-ville. Cette transformation n'est pas accompagnée d'une réelle remise en valeur de l'offre scolaire. En effet, l'offre scolaire locale est limitée à un seul collège public classé ECLAIR (ancien RAR). Même si cet établissement est neuf et bénéficie de moyens renforcés il ne semble pas totalement correspondre aux attentes éducatives des nouveaux ménages. Dans un quartier nouvellement ouvert à l'urbanisation dans les quartiers nord de la ville (Ste Marthe, 14^{ème}), l'arrivée de nouveaux ménages s'effectue dans un contexte scolaire plus diversifié. Si la majorité des collèges publics appartiennent aux réseaux de l'éducation prioritaire, plusieurs établissements privés de proximité participent à la diversification de l'offre d'enseignement. Ces deux exemples feront l'objet d'analyses approfondies dans les chapitres 5 et 8.

Cette typologie simplifiée révèle de fortes correspondances entre les collèges et leurs quartiers d'implantation, qui peuvent être renforcées par certaines politiques éducatives.

La territorialisation des politiques éducatives participe à la reproduction des formes de la ségrégation urbaine dans la ségrégation scolaire. En attribuant un collège en fonction du lieu de résidence des élèves, la carte scolaire ne fait que valider scolairement la différenciation et les hiérarchies inscrites dans l'espace urbain (Oberti, 2007). Plusieurs études soulignent que la ségrégation résidentielle se retranscrit dans les établissements et un rapport remis à la Commission du débat national sur l'avenir de l'école en 2004 expliquait que *« dans la mesure où l'espace urbain fait l'objet d'une certaine ségrégation, les établissements scolaires vont eux-mêmes être relativement ségrégués, puisque la sectorisation introduit un lien mécanique entre ségrégation urbaine et ségrégation scolaire »* (François et Poupeau, 2008). Dès lors que les « secteurs scolaires » sont aussi des « secteurs urbains », la ségrégation urbaine marque de son sceau les établissements (Felouzis et al., 2005). La carte scolaire enregistre donc la ségrégation résidentielle et la traduit en ségrégation scolaire (Oberti et al., 2012).

Dès sa mise en place, cette procédure se heurte à certaines limites (Van Zanten, 2004 ; Van Zanten et Obin, 2008 ; Visier et Zoia, 2009 ; Oberti et al., 2012), qui traduisent les principes même de la ségrégation scolaire, et son lien intrinsèque avec la ségrégation résidentielle. Face à la ségrégation urbaine il est difficile de garantir des profils sociaux de recrutement équivalents dans tous les secteurs. De plus la répartition inégale de l'offre scolaire sur le territoire participe à la constitution de secteurs scolaires inégaux. La

possibilité d'échapper à ce système d'affectation par des dérogations ou par le simple recours à des établissements privés non sectorisés détermine une autre limite. Ayant une meilleure connaissance du système scolaire, les catégories moyennes et favorisées développent alors plus de stratégies à l'intérieur de ce système. Les deux premières limites identifiées soulignent la retranscription directe de la ségrégation urbaine dans les collèges, et les deux dernières mettent en évidence les inégalités sociales face à ce système.

La prise en compte de ces disparités spatiales en matière d'éducation et l'appui sur l'échelon local pour les réduire conduit à la mise en place en 1981 d'une politique d'éducation prioritaire. La nomination en zone d'éducation prioritaire (ZEP) des collèges des quartiers défavorisés entraîne une répartition inégalitaire des moyens en faveur d'établissements et de zones choisies selon des indicateurs sociaux et scolaires. Cette nomination valide l'existence d'une ségrégation sociale et vise à renforcer les moyens de certains établissements. Cette politique repose sur le principe de discrimination positive, dont le projet consiste, à « donner plus à ceux qui ont moins ». Tout en gardant cette ambition, les formes, les moyens et les modalités de l'éducation prioritaire ont évolué. La politique des ZEP a connu une phase de relance dans les années 1999-2000, puis elle s'est transformée en « réseau ». Les collèges sont alors classés RAR, pour devenir à la rentrée 2011 des collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ECLAIR). Même si le principe reste le même ces évolutions déterminent des moyens différenciés pour des résultats variables (Voir Van Zanten, 2004 ; Giband et Lacquement, 2007 ; Mons, 2007 ; Merle, 2012).

Dès sa mise en place, la politique d'éducation prioritaire, a eu des effets positifs dans les établissements, en termes de budgets et d'affectations de personnels, mais aussi de diversification de l'offre scolaire dans ces collèges.

La politique de relance des ZEP dans les années 1999-2000 a permis d'ouvrir des sections linguistiques, ou sportives, des options rares, qui existaient dans l'offre scolaire hors classement ZEP, mais qui étaient insuffisamment représentées dans les collèges des quartiers populaires. La diversification de l'offre dans ces collèges n'a pas forcément fait revenir les parents qui les avaient désertés mais a contribué à améliorer leurs images, et freiner leur prolétarianisation (Thomas et al., 2005). Lors du passage aux RAR, l'ensemble des moyens supplémentaires dont bénéficiaient les ZEP ont été renforcés. La réduction du nombre d'établissements classés RAR par rapport à ceux appartenant à des zones d'éducation prioritaire, a permis d'augmenter les différents moyens mis à disposition. L'indemnité financière supplémentaire versée aux personnels des ZEP a été revalorisée, notamment pour les professeurs, comme l'attribution de points pour leur carrière. Par ailleurs, cette politique permet un renforcement des personnels. Plusieurs professeurs ressources (RAR) sont déchargés de certaines heures d'enseignement et peuvent alors réfléchir à l'animation pédagogique mais aussi assurer des animations pour des groupes d'élèves en difficulté. Le nombre d'assistants pédagogiques et de médiateurs de réussite a

augmenté comme le quota des surveillants. Ainsi, le nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement par élève est plus élevé dans les collèges RAR que dans les autres collèges. Mais surtout, la politique d'éducation prioritaire a imposé la réduction du nombre d'élèves par classe. En 2006, il y a en moyenne 21,4 élèves dans les classes des collèges RAR contre 24,6 dans les collèges ordinaires (Merle, 2012). La réduction des effectifs de classes dans ces collèges semble avoir un effet positif sur les progrès des élèves (Piketty et Valdenaire, 2006). Globalement, l'ensemble des moyens supplémentaires mis à disposition sont mobilisés différemment dans les collèges, mais tendent vers la multiplication de projets pédagogiques (autour de la culture, du sport etc.) et d'ouverture pour les enfants de ces quartiers.

Si un rapport du ministère juge les résultats des collèges RAR « encourageants » (MEN, 2010-a), une telle appréciation globale ne doit pas masquer les effets concrets de cette politique. Pierre Merle en 2012, expose alors un point de vue plus tranché¹⁵. D'après lui : *« les données disponibles tendent à montrer que la discrimination dite positive est paradoxalement négative... »*. En étudiant finement le passage de la politique des ZEP à celle des RAR, Merle, 2012 souligne qu'en seulement trois ans (comparaison, 2006 et 2009), alors que les conditions matérielles d'enseignement se sont améliorées, l'ensemble des résultats sont négatifs. Ce changement a contribué à une stigmatisation plus grande de ces établissements et il recense une augmentation des demandes de dérogations face à ces collèges. Cette dynamique entraîne alors une baisse importante d'effectifs dans près de 70 collèges RAR en France. Le départ des catégories moyennes et favorisées accentue alors la ségrégation sociale de ces établissements. Parallèlement, il enregistre (entre 2006 et 2009) une progression des demandes de mutation des professeurs. Ce « turn-over » provoque l'instabilité du corps enseignant et limite alors le travail d'équipe. Un des derniers aspects problématiques de cette politique s'observe dans la baisse des performances scolaires des élèves RAR par rapport aux élèves scolarisés hors RAR (Merle, 2012). Ces collèges tendent à devenir *« l'école des enfants d'immigrés et des élèves d'origine défavorisée, synonyme de difficultés, voire de violence scolaire »*.

Au-delà des effets contrastés de cette politique, par effet pervers, elle contribue alors à la stigmatisation de ces établissements. En ciblant, officiellement et de façon médiatisée, des établissements dans lesquels des aides éducatives compensatoires sont jugées nécessaires, les gouvernements successifs ont opéré des opérations d'étiquetage de la difficulté scolaire et sociale. Les images négatives attribuées à ces collèges peuvent conduire à leur évitement (par des professeurs ou par des parents d'élèves) ou à l'augmentation d'un sentiment d'injustice/ d'exclusion pour les habitants de ces quartiers. La politique des zones d'éducation prioritaire, puis des réseaux d'ambition réussite, conforte des espaces

¹⁵ Dans le chapitre 4 de son ouvrage sur la ségrégation scolaire en 2012, il met en évidence les effets paradoxaux des politiques de l'éducation prioritaire et leurs impacts sur l'augmentation de la ségrégation scolaire.

défavorisés dans leur définition et leur représentation. Ce sont les populations les plus fragiles qui restent dans ces quartiers et dans ces établissements (Giband et Lacquement, 2007). D'après Eric Maurin (2004), cette politique alimente ces distinctions sans réellement penser à une intégration, seule une évolution positive est espérée : « *En cloîtrant le présent dans des territoires c'est l'avenir qu'on enferme ou que l'on sécurise (...)* ».

Au-delà de la simple lecture de la ségrégation scolaire, plusieurs dynamiques internes (comme les stratégies d'évitement), accentuent le phénomène de distinction sociale entre les collèges et contribuent à l'évolution de ses formes.

- Vers le renforcement des inégalités entre collèges

Annoncée en 2007 lors de vifs débats entre les candidats à l'élection présidentielle, la réforme de la carte scolaire a été mise en place à la rentrée 2008. Cette politique d'assouplissement de la carte scolaire devait remettre au premier plan le « libre choix de l'école » quel que soit le milieu social et le lieu d'habitation. Elle devait favoriser le déplacement des élèves au sein de l'espace scolaire. A travers la modification des critères de dérogation, l'objectif était alors de permettre à des élèves résidant dans des quartiers populaires d'accéder à de meilleurs établissements publics. Mais selon plusieurs études cette politique a contribué à l'accentuation de la ségrégation scolaire, et ce à plusieurs niveaux (Merle, 2010, 2011 ; Ben Ayed et al., 2013).

Les effets de cette politique entraînent des ségrégations accrues aux deux extrémités de la hiérarchie des collèges. En observant la production de la ségrégation scolaire et son évolution sous l'angle des catégories sociales, Merle 2010, 2011, met en évidence une augmentation de la ségrégation sociale inter collèges. Mais dans ce contexte, les établissements y contribuent de façon différenciée. Il apparaît alors que l'offre privée contribue nettement à accentuer la ségrégation scolaire au collège (Oberti et al. 2012). Les dynamiques observées au sein des collèges de la banlieue parisienne mettent en évidence une accentuation de la polarisation entre les extrêmes. Merle, 2010, 2011, montre que les élèves défavorisés et favorisés ont tendance à se concentrer dans des établissements distincts, de plus en plus marqués socialement, mais de moins en moins nombreux. Le rapport d'Oberti et al. 2012, confirme cette analyse et souligne que plus de 60% des élèves de sixième sont scolarisés dans des établissements socialement polarisés, soit du côté des catégories supérieures, soit du côté des catégories populaires et immigrées.

De plus, cette réforme a, d'une part, contribué à une fuite accélérée des collèges en bas de la hiérarchie sociale, et d'autre part, elle a accentué les processus ségrégatifs chez les catégories les plus favorisées. Ces dynamiques impliquent une évolution des conditions de scolarisation, qui en retour peuvent affecter les représentations des établissements et les pratiques scolaires des parents d'élèves.

Ben Ayed et al., 2013, ont montré que cette réforme entraîne une accélération des processus ségrégatifs dans les pratiques et les choix scolaires. A Lille, ils mettent en évidence que parallèlement à l'accélération des processus de ségrégation scolaire il s'opère une dégradation des conditions de scolarisation des collégiens d'origine populaire (Ben Ayed et al., 2013). Cette réforme a entraîné une perte d'effectif importante dans les collèges les plus difficiles (RAR) et a favorisé un « *phénomène de ghettoisation* » dans certaines zones urbaines sensibles. Plusieurs études ont montré une accentuation du caractère populaire des établissements déjà en difficulté (RAR) et une concentration plus marquée des élèves étrangers et immigrés dans ces collèges (Felouzis et al., 2005 ; Oberti et al., 2012). Ces concentrations donnent à lire des conditions de scolarisation dégradées se traduisant par des difficultés scolaires plus prononcées. Par ailleurs, ces tendances renforcent la stigmatisation de ces collèges où la présence d'immigrés est synonyme de moindre qualité de l'enseignement et de performances scolaires moins bonnes.

Mais cette réforme a des effets variables selon les contextes locaux, les territoires, l'appartenance sociale et les échelles d'analyse. Alors qu'elle devait favoriser le déplacement des élèves défavorisés dans d'autres établissements publics, elle n'a eu qu'un impact assez neutre sur l'accroissement des dérogations. Dans les ZEP les demandes ont été plus nombreuses. Merle, 2012, remarque une augmentation des dérogations des parents dont les enfants sont scolarisés dans les établissements de l'éducation prioritaire : 14% en 2008 et 14,5% en 2009, mais qui ont été moins satisfaites, à peine 9% des dérogations accordées aux élèves boursiers (Ben Ayed et al., 2013). Pour Oberti et al., 2012, les capacités d'accueil limitées des établissements, le taux limité d'acceptation des dérogations et le maintien d'une logique de proximité, que ce soit pour les acteurs institutionnels ou pour les parents, sont autant de critères qui ont limité l'impact de l'assouplissement de la carte scolaire. Dans leur étude en région parisienne, Oberti et al., 2012, soulignent que cette réforme n'a pas « vidé » les établissements très stigmatisés de leurs élèves, au point de faire envisager leur fermeture, et ne s'est pas traduite par une augmentation impressionnante des effectifs dans les collèges attractifs. Malgré ces impacts modérés, ils soulèvent tout de même des processus profonds de déstabilisation des collèges attribués à la lente transformation des effectifs face aux dérogations. Sur une année, les effectifs obtenant une dérogation peuvent être faibles, mais comme les flux de dérogations s'organisent de façon assez stable entre les collèges répulsifs et attractifs, les effectifs cumulés sur plusieurs années finissent par représenter des écarts d'ampleur significative (Oberti et Préteceille, 2013).

Au-delà de l'évolution de la ségrégation scolaire, cette politique a eu d'autres effets. L'assouplissement de la carte scolaire a contribué à l'accentuation de la logique marchande (offre et demande, évaluation de la qualité du service, mise en compétition etc.) dans le secteur public dont la partie la plus sélective entre en compétition avec le secteur privé. Ben Ayed, 2009, souligne aussi que cette « marchandisation de l'offre scolaire » favorise l'augmentation de logiques concurrentielles entre les établissements publics et pas

seulement avec le secteur privé. Comme d'autres marchés, le marché de l'éducation devient plus tendu, avec des enjeux qui accentuent les crispations des parents sur le choix des établissements et expliquent l'ampleur des stratégies d'évitement déployées (Oberti et al., 2012). Felouzis et al., 2002 soulignent une « démocratisation des stratégies scolaires » qui s'exprime alors par une généralisation de ces stratégies à toutes les catégories sociales. Bien que celles-ci demeurent socialement différenciées dans leur intensité, leurs motifs ainsi que dans les moyens mis en œuvre (Duru-Bellat, 2004), elles participent à l'amplification de la ségrégation scolaire.

La ségrégation sociale entre collèges urbains est en grande partie produite par des scolarisations hors secteur (dans un autre établissement public ou par le recours au secteur privé) (Ben Ayed, et al., 2013). L'évitement scolaire a des effets locaux importants car il affecte la composition sociale des établissements. Des collèges peuvent se retrouver dégradés avec une image plus négative contribuant alors plus fortement à leur évitement (François et Poupeau 2008). Cette dynamique traduit une entrée dans un cercle vicieux dont il apparaît difficile de sortir même si d'après Fitoussi et al., 2004, l'évitement officiel (celui passant par les dérogations) est faible, même minoritaire, ces changements d'établissements contribuent à renforcer encore les écarts initiaux entre les collèges publics (Fitoussi et al., 2004). Cette tendance déclenche la mise en œuvre de stratégie de distinction propre à chaque groupe social. Selon leur position dans la hiérarchie sociale ou leur quartier d'habitation, ces pratiques génèrent une mise à distance sociale et physique entre les groupes (Barthon, 1998). La diffusion sociale des pratiques d'évitement scolaire contribue à répercuter et amplifier dans l'espace scolaire des mécanismes ségrégatifs observables dans l'espace résidentiel. Mais en retour, ces pratiques d'évitement consolident la division sociale de l'espace résidentiel dans lequel s'inscrivent les inégalités sociales. Ces pratiques scolaires contribuent alors au creusement des inégalités sociales et scolaires inscrites dans l'espace urbain.

2.2 - La « base élève » un moyen d'observer les disparités entre établissements ?

- « Base élève et mobilisation »

En France, les informations scolaires relatives aux établissements et aux élèves, étudiants sont regroupées dans deux principales bases de données. Une pour le premier degré, « la base élève premier degré » et Sconet, abréviation de « scolarité sur le Net », pour le second. L'objectif de ces bases est de rassembler de nombreuses informations personnelles sur les élèves, d'autres sur les écoles et les établissements, afin de faciliter leur pilotage. Pour le premier degré l'expérimentation est lancée en 2002 mais elle est officialisée par l'arrêté d'octobre 2008 et à la rentrée 2009, son utilisation est généralisée à

l'ensemble des écoles publiques. Dans le second degré, l'utilité de développer une base centralisatrice a été plus précoce. L'arrêté du 22 septembre 1995 stipule la création du traitement automatisé d'informations nominatives relatif au pilotage et à la gestion des élèves du second degré. L'ancienne version de cette base étant devenue obsolète (pour de nombreuses raisons techniques), Sconet se diffuse et en 2006, toutes les académies et les EPLE (établissements publics locaux d'enseignement) l'utilisent. La mise en place de ces bases de données ne s'est pas faite sans heurt. Cela a été suivi par de nombreuses contestations médiatisées de parents d'élèves et d'enseignants, organisés dans différents groupes comme le collectif national de résistance à base élève (CNRBE), qui dénoncent le fichage des enfants et des familles. La centralisation de ces données est vue comme une atteinte aux libertés. Les mobilisations ont été assez fortes concernant la base élève du premier degré mais beaucoup moins marquées pour celle du second degré.

Dans le premier degré, de nombreux enseignants et directeurs d'écoles ont refusé de remplir cette base malgré les sanctions et les différentes pressions et menaces de destitutions qu'ils subissaient et de nombreux parents ont porté plainte. Au-delà de ces mobilisations officielles, ce sujet a été au cœur de nombreuses discussions sur des forums féminins, au sein des syndicats de l'Education Nationale ou d'organisations comme le collectif big brother awards. Les actions et les mobilisations de ces différents acteurs ont permis de dépouiller la base élève premier degré de certaines informations. Les critères ethniques concernant la nationalité, l'année d'arrivée en France, l'enseignement de la langue et la culture d'origine ont été supprimés en 2007. La profession et la catégorie sociale des parents, la situation familiale de l'élève, son absentéisme ou encore ses besoins éducatifs particuliers l'ont été en 2008. Contrairement à Base élève premier degré, la mise en œuvre de Sconet n'a provoqué aucune réaction d'envergure. Bien que Sconet centralise plus d'informations (notamment la nationalité des élèves), ni les parents, ni les enseignants ne se sont mobilisés, probablement en raison de la séparation des fonctions administratives et pédagogiques dans le secondaire et de l'absence d'information faite aux familles. Mais le collectif national de résistance de base élève a identifié certaines limites. Il souligne une banalisation de l'utilisation de données personnelles et redoute l'interconnexion de nombreux fichiers entre plusieurs entités administratives.

Au-delà de ces limites, et des craintes exprimées par les parents d'élèves ou les enseignants, ces bases de données sont d'une grande utilité pour le ministère de l'Education Nationale et ses différents représentants locaux. En effet, outre la centralisation de statistiques et d'informations personnelles, ces bases sont devenues de réels outils, de planification et d'orientation des politiques éducatives. Ces bases de données sont alors mobilisées par une pluralité d'acteurs au sein des académies, des rectorats et dans les établissements, pour encadrer les affectations (élèves, personnels, moyens) et favoriser la gestion des établissements. Ainsi, plusieurs démarches parallèles ont permis de recueillir certaines données extraites de ces bases.

- L'obtention des données scolaires

Les informations scolaires sont centralisées par les académies et les rectorats et se regroupent dans différentes « bases » de données relatives aux élèves en particulier et aux établissements scolaires. Les conseils généraux gèrent quant à eux la sectorisation des collèges et mobilisent certaines informations de ces bases afin d'orienter leur politique éducative.

- L'accès limité d'informations auprès de l'Inspection Académique des Bouches du Rhône (IA13)

Les inspections académiques recensent toutes les informations concernant les dérogations à la carte scolaire et centralisent aussi toutes les données relatives aux résultats scolaires (souvent mobilisées pour caractériser les inégalités scolaires). Elles gèrent et encadrent les mouvements des élèves mais aussi de personnels dans l'espace scolaire. Chaque inspection académique mène sa politique en fonction des orientations données par le ministère de l'Education Nationale et produit différentes études et bilans afin de quantifier les mouvements d'élèves. Dans l'académie d'Aix-Marseille, l'Inspection Académique réalise chaque année un atlas académique de l'offre scolaire sur son territoire (présentations très générales sur : la répartition de l'offre scolaire dans l'académie, l'évolution des effectifs et des options, l'évolution des résultats scolaires etc.). Parallèlement, elle analyse les demandes de dérogations et calcule chaque année un coefficient d'attraction des établissements¹⁶. Selon les années elle mène des enquêtes « carte scolaire » pour quantifier mais aussi qualifier les mouvements d'élèves.

Selon les inspections d'académies et les demandes faites par les équipes de recherche, différentes informations peuvent être mobilisées, des statistiques des dérogations aux courriers des parents d'élèves expliquant les motifs de leurs demandes. L'accès à ces données varie en fonction des contacts de terrain et les volontés de chaque structure. Dans le cadre de cette thèse, la difficulté de la prise de contact n'a pas permis d'accéder à ces différentes données. Après plusieurs sollicitations, je n'ai réussi à obtenir seulement des extraits de l'enquête « carte scolaire » menée par l'Inspection Académique des Bouches du Rhône, pour la rentrée 2011-2012. Ces informations seront utilisées dans le chapitre 3 afin de définir des dynamiques autour de certains établissements permettant de décrire des « contextes scolaires » plus larges.

¹⁶ Cette variable sera étudiée plus en détail dans le chapitre 3.

- Plusieurs sollicitations auprès du Conseil Général des Bouches du Rhône (CG13) pour obtenir les limites de la sectorisation :

Depuis 2004 les conseils généraux ont en charge la sectorisation des collèges dont ils déterminent les limites territoriales. Ils ne possèdent pas de bases de données relatives aux élèves ni aux établissements mais sollicitent très souvent les rectorats et les académies pour mener à bien leur politique d'accessibilité éducative sur le territoire et de gestion des secteurs scolaires. Jusqu'en 2013, le Conseil Général des Bouches du Rhône faisait appel à un bureau d'étude privé « Géocéane » situé en Charente Maritime pour gérer le développement du système d'information géographique de la sectorisation¹⁷. Ce cabinet de conseil en planification territoriale spécialisé dans la planification des équipements publics avait pour objectif d'évaluer un certain nombre de facteurs (les déplacements d'élèves, les évolutions démographiques des quartiers) pouvant affecter la qualité ou l'accessibilité des collèges. Ces études permettent alors de planifier les besoins en termes d'équipement (notamment des collèges) et surtout de gérer les limites de la sectorisation, c'est-à-dire, voir dans quelle mesure il est nécessaire ou non de modifier les limites des secteurs scolaires. Ces limites sont généralement assez stables mais il est très difficile d'avoir accès à une carte de synthèse ou un fichier général renseignant l'ensemble des secteurs scolaires pour la ville de Marseille. Même les chefs d'établissements n'y ont pas facilement accès et certains d'entre eux reportent alors directement sur un plan de ville, les limites leur secteur de recrutement. Par contre, le Conseil Général, en collaboration avec ce cabinet a développé une interface informatique accessible sur Internet permettant aux parents d'élèves de connaître leur établissement de rattachement en renseignant leur adresse. L'interface « Ordina 13 » est de plus en plus utilisée par les parents d'élèves pour connaître leur collège de secteur mais aussi pour établir leur choix scolaires.

Avoir une vue d'ensemble des secteurs scolaires paraît difficile mais, pour Marseille, il existe une table de synthèse reportant sur une carte les limites officielles de la sectorisation. En effet, pour faciliter le travail de planification, de gestion et de prospection, une carte informatique (une table géolocalisée) des secteurs scolaires existe, mais elle n'est pas publique, et difficilement accessible. Après plusieurs rencontres et discussions avec le bureau d'étude et la responsable de la sectorisation du Conseil Général il m'a été possible d'acquérir cette fameuse « carte ». C'est donc à partir de ces limites (datant de 2011) que toutes les cartes et analyses présentées dans cette thèse sont issues.

¹⁷ Au moment des dernières enquêtes de terrain en 2013, le Conseil Général avait renouvelé l'appel d'offre concernant le bureau d'étude qui devait s'occuper de la sectorisation à Marseille. A ce moment, la décision finale n'était pas encore connue.

- Une collaboration efficace avec le service statistique du Rectorat d'Aix-Marseille :

Le Rectorat centralise toutes les informations concernant les élèves mais aussi les établissements. Les données relatives aux établissements sont publiques et accessibles sur leur site internet « Connaissances académiques partagées »¹⁸, mais les données personnelles concernant les élèves, sont totalement confidentielles et seulement accessibles dans un cadre légal autorisé. En 2010, une convention relative à la mise à disposition de données statistiques par le ministère de l'Education Nationale a été signée entre l'Université d'Aix-Marseille, le LPED et le service statistique du Rectorat d'Aix-Marseille. L'acquisition de données et notamment d'extraits anonymisés de la base élève du second degré s'est faite dans ce cadre. De plus, le traitement de ces bases de données, a été réalisé lors d'un stage intégré au cursus pédagogique durant l'année 2010-2011, au service statistique du Rectorat d'Aix-Marseille. Cette collaboration efficace m'a permis de collecter de nombreuses informations tant sur les établissements eux-mêmes que sur les élèves de sixième. C'est à partir de ces données que j'ai construit deux principales bases de données, qui sont géoréférencées : une relative aux collèges, la « base collège » qui est principalement mobilisée dans les deux premiers chapitres et l'autre, concernant les élèves de sixième, la « base adresse élève » qui est plus largement utilisée dans le chapitre 3 et dans la dernière partie de cette thèse.

- Les bases de données

La « base collège » regroupe de nombreuses informations relatives aux établissements et concerne l'ensemble de la population scolaire d'un collège. Elles ont été collectées, traitées et regroupées dans ce fichier spécifique. Ainsi plusieurs données sur la composition sociale des établissements comme la proportion des différentes catégories socio-professionnelles présentes ou celle d'élèves boursiers sont disponibles et il est possible d'en estimer leur évolution sur plusieurs années¹⁹. Le type d'options, les langues proposés dans les établissements, ou leur statut de l'éducation prioritaire y sont aussi recensés. Ces informations ont été récupérées auprès du service statistique du Rectorat d'Aix-Marseille ou directement sur leur site Internet et le taux de réussite au brevet des collèges est issu d'un recensement personnel²⁰.

La « base adresse élève » a été établie à partir d'extraits anonymisés de la base élève second degré, Sconet, et construite à partir de plusieurs variables. Nous avons retenu principalement des données sociales (catégorie socio-professionnelle du responsable légal),

¹⁸ https://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/jcms/c_229058/connaissance-academique-partagee-cap

¹⁹ Il est possible de voir l'évolution de la composition sociale des établissements entre 2001 et 2012.

²⁰ Les résultats par établissements au brevet des collèges en 2008 sont issus d'un recensement réalisé en début de thèse sur le site France examen.

scolaires (âge, options choisies) et géographiques (adresse, lieu de scolarisation ainsi que l'école de provenance). L'ensemble des élèves de sixième qui figurent dans cette base ont été géolocalisés et c'est à partir de cette information que l'on peut alors voir ceux qui respectent ou ceux qui évitent la carte scolaire. Les différentes étapes de constitution de cette base ainsi que la méthodologie détaillée du traitement de ces informations sera détaillé au début du chapitre 3, chapitre qui mobilise largement cette « base adresse élève ».

Ces deux bases de données géoréférencées regroupent des informations à des dates variées. Celles figurant dans la « base collège » datent généralement de 2012, alors que celles de la « base adresse élève » datent de 2006 et 2009. Ces bases permettent alors de broser un tableau général de la géographie scolaire à Marseille, et d'appréhender ses dynamiques à plusieurs échelles. Une des variables utilisées et qui se retrouve dans les deux bases de données, est celle correspondant aux catégories socio-professionnelles des responsables légaux des élèves. Mais avant de pouvoir l'utiliser, plusieurs éléments sont à prendre en compte.

- L'enjeu de la catégorisation sociale des élèves : le classement selon les catégories socio-professionnelles

Le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) classe les métiers des responsables légaux des élèves en 32 catégories²¹ qu'il regroupe après en cinq classes principales (Cf - annexe 1 : Classement des catégories socio-professionnelles selon le ministère de l'Éducation Nationale). Ces 32 catégories ne proposent pas une grille d'analyse aussi fine que celle de l'INSEE mais permettent des observations pertinentes car ces regroupements tiennent compte de la position économique, mais aussi du « capital scolaire » supposé de chaque profession (Francois, 2002). 20 groupes sont similaires à ceux du niveau 2 de l'INSEE (notamment les différents ouvriers, les différents retraités, les employés de commerce et d'entreprise, les professions libérales, les chefs d'entreprise, les commerçants, les artisans et les agriculteurs...) mais le ministère de l'éducation utilise des distinctions plus fines (celles de niveau 3) pour discerner la population active au sein de la fonction publique mais aussi au sein des cadres d'entreprise. Il est intéressant de noter la place des enseignants, instituteurs et assimilés dans la classe la plus haute celle des favorisés A. La remontée sociale de cette catégorie de population se justifie car plusieurs études ont montré que ce groupe était souvent le mieux informé, au cœur des rouages administratifs du système éducatif et

²¹ En aucun cas ces regroupements peuvent être assimilables à ceux définis par l'INSEE car Le ministère de l'Éducation Nationale attribue les codes CSP en suivant les nomenclatures de deux niveaux différents de l'INSEE (niveau 2 et 3). Dans le niveau 2 l'INSEE distingue 24 groupes socioprofessionnels et dans le niveau 3 la distinction est plus fine en 42 groupes. Le ministère de l'éducation nationale utilise 32 groupes socioprofessionnels pour caractériser les parents d'élèves.

mobilisait plus de stratégie dans le système scolaire. En prenant en compte les comportements culturels et pratiques scolaires de ces derniers le ministère a valorisé la possession de capital culturel dans la mise en place des pratiques scolaires.

Mais pour faciliter la lecture des tendances générales de la population scolaire à Marseille, je me baserai sur un regroupement en trois principales catégories : les favorisés, les moyens et les défavorisés. Si au début de ce travail j'avais intuitivement fait ce regroupement en constituant la classe des favorisés en ajoutant les favorisés A et favorisés B, et en centrant les classes moyennes sur « les moyens » selon le classement du ministère de l'Education Nationale, les recherches de Merle, 2012, de Maurin et Goux, 2012, ou de Chauvel, 2006 m'ont poussé à revoir ce classement. Il m'a semblé plus pertinent d'élargir la catégorie des classes moyennes et de réduire celle des favorisés. En effet, si les médias ou les hommes politiques utilisent le terme de « classes moyennes » comme une unité sociale, il faut dépasser cette définition et souligner l'hétérogénéité et la diversité de cette classe. Il n'y a pas une classe moyenne mais des classes moyennes qui s'inscrivent inégalement dans les stratégies scolaires ou résidentielles. Oberti et Préteceille, 2004, font alors la distinction entre les classes moyennes du privé, pour qui les logiques individualistes (résidentielles ou scolaires) contribuent au renforcement de la ségrégation urbaine ; les classes moyennes salariées dans le secteur public montrent moins de stratégies résidentielles de repli ou d'éloignement, mais se mobilisent fortement autour de la scolarisation de leurs enfants. Il n'existe donc pas de définition univoque et assez précise pour décrire les classes moyennes. Ainsi l'utilisation du terme de favorisés correspond aux cadres supérieurs, aux enseignants, aux patrons d'entreprise de 10 salariés et plus, ainsi que les professions libérales (cela correspond à la catégorie « favorisé A » selon le classement du ministère de l'Education Nationale). Les classes moyennes regroupent les cadres moyens (du public et du privé), les employés, artisans, commerçants et agriculteurs (cela correspond aux catégories « favorisés B » et « moyens » selon le classement du ministère). Enfin les défavorisés correspondent aux ouvriers et inactifs, catégorie des « défavorisés » selon le classement officiel.

- Des limites à cette catégorisation :

Malgré les précautions prises, les différentes réflexions sur la définition des types de regroupements, des limites persistent dans l'utilisation de ces informations. Ces difficultés viennent directement de la façon dont ces informations sont récoltées, mobilisées et traitées. Ces informations sont complétées par les parents d'élèves eux-mêmes²² dans des

²² D.Giband insiste sur le fait que ces statistiques sont basées sur ce que disent les parents et qu'il peut y avoir des marges d'erreur sur la véracité de leur déclarations (crainte, peur, honte... ?). De plus, la connaissance d'une seule catégorie socio-professionnelle des parents d'élève ne nous permet pas de connaître réellement la composition des ménages. Ces variables ont des impacts importants sur le mode de vie des familles et peuvent orienter les pratiques scolaires.

fiches papiers puis sont codées par les secrétaires des établissements mais le recueil de la profession n'est pas uniformisé dans tous les établissements (Giband, 2007-b). Ces fiches sont remplies une seule fois à l'entrée en sixième et ne sont pas modifiées au cours de la scolarité alors que la stabilité de l'emploi n'est plus toujours assurée sur une longue période. De plus, le moment du codage par les secrétaires relève de réelles interprétations et représentations. Lorsque la profession figure en toute lettre, les codeuses se basent sur une liste de 32 CSP du ministère pour coder les emplois, mais il y a des manques dans cette nomenclature et c'est le moment où les secrétaires mobilisent leurs imaginations et leurs perceptions de l'univers social des proximités (Proteau, 2005). Le codage des catégories socio professionnelles dans les collèges relève d'opérations complexes qui allient bricolage, intuition sociologique, connaissance pratique de l'environnement immédiat, mais elles correspondent le plus souvent à celle identifiées dans l'enquête emploi de l'INSEE (Poulet-Coulibando, 2007).

Deux dernières limites ont été relevées. Le chef du bureau de la statistique au Rectorat d'Aix-Marseille soupçonne le ministère de l'Education Nationale, de « faire un mix » entre les CSP du premier et du deuxième responsable légal de l'élève. Ce calcul peut s'avérer utile mais ne facilite pas les comparaisons sur l'ensemble du territoire. Enfin, il faut prendre en compte une certaine marge d'erreur constituée par les inconnus c'est-à-dire l'absence d'information sur les CSP pour de nombreux parents d'élèves. A Marseille, par exemple, en 2012 cela représente 5% de la population des collégiens. D'après le responsable au Rectorat, ces « inconnus » sont parfois classés dans d'autres catégories et notamment, à Marseille, dans celle des défavorisés. Cela s'enregistre souvent pour des collèges situés dans les quartiers les plus populaires de la ville. Ainsi, même si ces données sont à prendre avec précaution elles sont parfaitement mobilisables dans les travaux de recherche.

2.3 - « Classer les établissements » : pour qui ? Pour quoi ?

Plusieurs types de catégorisations et de classifications des collèges existent et varient selon l'usage attendu. Les chercheurs établissent des typologies afin de décrire des tendances générales et de souligner des évolutions dans la structuration de l'offre scolaire tandis que différents services de l'Education Nationale (et pas forcément de concert) utilisent des typologies détaillées comme un outil de répartition de moyens, et ce à plusieurs échelles.

- Renouveau du modèle d'attribution des moyens d'enseignement par le ministère de l'Éducation Nationale: une remise en cause des anciennes typologies ?

NB : les paragraphes suivants font la synthèse et l'analyse du référé n°64421 de la cour des comptes, datant du 11 juillet 2012, sur « l'égalité des chances et la répartition des moyens dans l'enseignement scolaire », ainsi que la réponse apportée par le ministre de l'Éducation Nationale, le 13 septembre 2012.

L'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de 2009, classait la France en 26^{ème} position sur les 30 pays enquêtés. Ce mauvais classement traduit de profondes inégalités scolaires dans le système éducatif français (fortement marquées entre les élèves favorisés et défavorisés). Face à ces constats la cour des comptes s'interroge sur la pertinence des procédures d'allocations des moyens d'enseignements entre les académies et au sein de celles-ci entre les établissements, qui sont censées « donner à tous la même égalité des chances ». Des concertations entre des acteurs variés (experts, acteurs locaux, collectivités territoriales, représentants parents d'élèves et des personnels), ont déterminé le modèle actuel d'allocation des moyens d'enseignement qui date de l'année 2000. Mais aujourd'hui ce modèle semble dépassé et révèle certains dysfonctionnements qui limitent alors la répartition optimale des moyens d'enseignements.

Le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) répartit les moyens d'enseignements aux académies, qui les redistribuent aux établissements, en fonction d'un modèle d'attribution, qui se base en grande partie sur l'élaboration de typologies. Les académies sont ainsi classées en fonction de critères sociaux et territoriaux trop vastes, selon la cour des comptes. En effet, des critères comme l'appartenance à une zone rurale ou urbaine, la catégorie socio-professionnelle moyenne des familles, ou la proportion d'allocataires de minimas sociaux, ne permettent pas de rendre compte des réelles difficultés scolaires des élèves. Pour le second degré, la répartition des moyens se fait sur un rapprochement avec la dotation déléguée l'année précédente et un calcul des besoins d'encadrement des élèves par les enseignants pour les différentes formations. Mais ces critères restent approximatifs et soulignent un manque de transparence. La Cour des Comptes observe « *qu'il n'est pas possible de calculer à partir de critères explicites les dotations qui seront accordées aux académies* ». De plus cette échelle d'attribution ne permet pas une répartition équitable des moyens. En effet, les académies sont marquées par de profondes disparités internes (entre départements, villes par exemple).

Les moyens d'enseignement distribués aux établissements découlent donc de ceux mis à disposition au niveau des académies. Cette échelle de répartition de moyen est aussi limitée par le poids d'arbitrages anciens qui ne sont plus adaptés aux situations actuelles. D'autre part, la répartition des moyens au niveau des établissements n'est pas centrée sur une mesure directe des besoins scolaires.

Donc, aux deux échelles d'attribution des moyens (entre le MEN et les académies, et entre les académies et les établissements), ces modèles de répartition ne se fondent pas sur les difficultés scolaires constatées ni sur leur intensité variable selon les territoires. Ces derniers ne peuvent donc pas compenser les inégalités scolaires en allouant les moyens publics en faveur des élèves qui en ont le plus besoin. Face à ces résultats, la cour des comptes préconise d'autres méthodes de calcul pour rénover le modèle d'attribution des moyens. Elle valorise l'usage de critères plus précis notamment sur les résultats scolaires et les performances des élèves (recours aux résultats des évaluations nationales ou taux de réussite aux examens). Par ailleurs, elle estime qu'il faut attribuer les moyens, non plus à l'échelle de l'académie, mais à partir d'espaces plus restreints, plus homogènes, comme les bassins de formation, par exemple.

Face à ce rapport, le ministre de l'Education Nationale approuve les différents constats mais ne s'accorde pas sur les préconisations énoncées. Dans une note datant du 13 septembre 2012, le ministre expose alors les nouvelles stratégies qui seront développées pour améliorer l'outil du modèle d'attribution des moyens ainsi que son usage. Il stipule l'abandon des anciennes typologies d'académies et souligne l'utilisation d'indicateurs de contextes actualisés et plus variés. Pour être au plus près des besoins scolaires, il confirme l'utilisation d'indicateurs de dispersion prenant en compte les disparités à l'intérieur des académies. Ces principaux changements suivent alors les travaux engagés depuis plusieurs années par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), et la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire).

Il apparaît alors essentiel de repenser les typologies et les échelles d'attribution des moyens pour assurer une répartition plus équitable des moyens d'enseignements. Les réflexions portent sur la constitution de nouvelles typologies d'établissements, afin de mieux estimer les performances éducatives, la réussite des élèves, et de cibler des académies, des départements et même certains types de collèges dans lesquels les difficultés sont plus marquées, et où une attention pédagogique doit se porter.

Ainsi, l'enquête menée pour le ministère de l'Education Nationale en 2003 et 2004 a abouti sur une typologie de l'ensemble des établissements français (comportant des classes de la sixième à la troisième) (Thomas et al., 2005). Cette classification mobilise de nombreuses variables sociales mais aussi géographiques²³. Selon une classification ascendante hiérarchique, l'ensemble des 5150 établissements publics se répartissent en cinq groupes : les collèges « urbains favorisés », « urbains défavorisés », « petits collèges », collèges « mixtes socialement, plutôt défavorisés » et mixtes socialement, plutôt favorisés ».

²³ Les CSP des élèves, la part des élèves de 6^{ème} de nationalité étrangère, la part des élèves de 6^{ème} en retard (2ans ou plus, le score moyen de réussite à l'évaluation de début de 6^{ème}, la présence de sections spécifiques ou d'excellence, la présence de SEGPA, le taux d'accès de 6^{ème} en 3^{ème}, sont mobilisées. Des facteurs secondaires comme la localisation géographique, la taille de l'établissement ou l'orientation en fin de 3^{ème} viennent apporter un éclairage complémentaire.

Les profils de collèges sont beaucoup plus tranchés dans les grandes unités urbaines et les petits collèges, plus mixtes socialement se retrouvent en communes rurales. L'offre de formation se retrouve différemment selon les types de collèges, comme le russe qui se trouve fréquemment dans des collèges urbains favorisés tandis que les sections spécialisées de type SEGPA se retrouvent dans les collèges urbains défavorisés. Les sections d'excellence sont quant à elles, plus souvent implantées dans des collèges dont les élèves se situent aux extrémités de l'échelle des difficultés sociales et scolaires. Ainsi, les collèges publics sont fortement marqués par les caractéristiques socio-démographiques et scolaires de leurs élèves, leur environnement plus ou moins urbain et les formations qu'ils proposent. Ils se différencient en premier lieu par la population accueillie et ses caractéristiques scolaires et sociales, et l'effet combiné du caractère urbain ou rural de leur implantation ainsi que la diversité des formations, n'intervient qu'en seconde position. Selon ce classement les académies ont des profils très contrastés et des disparités se retrouvent entre les départements d'une même académie.

Les résultats de cette enquête ont, semble t-il, orienté les directives du ministère de l'Education Nationale qui s'engage dans une double démarche de contractualisation :

Extrait de la lettre de M. Peillon, ministre de l'éducation nationale à M. Miguaud, premier président de la Cour des Comptes, en date du 13 septembre 2012 :

Une double démarche doit ainsi être mise en œuvre : d'une part, le renouvellement des conditions de dialogue entre les services de l'administration centrale et les services académiques, qui devrait être progressivement incarné par une démarche de contractualisation, s'appuyant sur un constat partagé entre le ministère et les académies, fixant des objectifs prioritaires qui en découlent et identifiant les principaux moyens à mettre en place à l'appui de la réalisation de ces objectifs ; d'autre part, le déploiement académique d'un tel pilotage contractuel, qui prend lui-même la forme de contrats entre chaque académie et les établissements qui la composent.

L'objectif est alors de mieux cibler et d'encadrer l'attribution des moyens dans les académies et les établissements qui en ont le plus besoin, *afin de réduire les inégalités de résultats de façon à répondre aux objectifs de l'égalité des chances et de la réussite de tous les élèves* (loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école 23 avril 2005). La mise en place de ces dynamiques contractuelles bouleverse les organisations locales et peuvent provoquer certaines mobilisations de la part de différents acteurs engagés.

- Les typologies confirment la polarisation sociale de l'offre scolaire : exemple de l'agglomération parisienne :

Dans les études récentes, l'usage des typologies est très fréquente et la méthode la plus utilisée reste la classification ascendante hiérarchique, mais les variables utilisées diffèrent (Ben Ayed et al., 2013 ; Oberti et al., 2012 ; François et Poupeau, 2008). Plusieurs choix de typologies sont possibles en fonction de l'objectif de la recherche, des méthodes statistiques choisies, et des variables retenues. La variable la plus fréquente est la CSP des parents d'élèves dans sa déclinaison simple (5 catégories selon le classement du MEN) et parfois plus détaillée (celle du RGP selon les catégories de l'INSEE) lorsque les chercheurs veulent établir des distinctions fines entre différents corps de métier ou selon le capital (économique ou culturel) possédé. François et Poupeau, 2008, retiennent cinq variables principales (l'origine sociale, l'âge, la nationalité, une variable décrivant le profil social du collège ainsi qu'une variable géographique) pour déterminer le placement des élèves dans les secteurs de recrutement attribués par la carte scolaire²⁴. Pour l'agglomération parisienne, ils établissent une typologie en cinq groupes entre des établissements très sélectifs dans un contexte de forte densité de l'offre, des établissements d'élite, des établissements favorisés, des établissements intermédiaires, et des établissements défavorisés. Cette typologie leur permet d'observer une polarisation sociale au sein des collèges à l'image de celle des espaces résidentiels. Loin d'être un apartheid scolaire, les collèges défavorisés admettent une certaine diversité de catégories sociales et ce sont les établissements d'élite qui sont le plus éloignés d'une situation idéale de mixité sociale conformément à ce qui est visible dans l'espace résidentiel.

Afin d'évaluer les impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale dans les collèges, Ben Ayed et al., 2013, ont d'abord élaboré un classement de l'ensemble des collèges métropolitains (publics et privés sous contrat) selon leur composition sociale entre 2005 et 2009, puis ont construit une typologie en fonction de plusieurs variables relatives à la population scolaire²⁵. Leur typologie classe les collèges selon 3 catégories, favorisés, défavorisés, et mixtes et ils soulignent qu'entre 2001 et 2010 cette hiérarchie se maintient, aucun établissement ne change en effet significativement de positionnement, ni de catégorie. Les collèges favorisés ont tendance à scolariser plus

²⁴ Dans cette typologie, l'origine sociale de l'élève est ventilée en cinq catégories afin de prendre en compte les effets des facteurs économiques et culturels. Les élèves se répartissent dans cinq classes : la bourgeoisie intellectuelle, la bourgeoisie économique, les classes moyennes privées, les classes moyennes publiques et les classes populaires, afin de mettre en évidence des différenciations sociales plus fines sur les pratiques scolaires.

²⁵ La variable principale est la CSP des responsables légaux des élèves selon la nomenclature INSEE en 32 postes, et pour prendre en compte les (dés)avantages scolaires objectivement associés à ces CSP, chacune a été traduite par la note moyenne obtenue en France par cette catégorie d'élèves aux épreuves de mathématiques et de français du DNB (entre 2006 et 2009). La moyenne ensuite calculée par collège constitue un indice synthétique de composition sociale qui permet de classer l'ensemble des collèges et d'y découper des strates hiérarchisées.

d'élèves de cette catégorie tandis que les collèges mixtes ont plutôt tendance, à scolariser moins d'élèves parmi les CSP supérieures (-3%) et à augmenter leur effectif d'élèves issus des CSP populaires (+ 3%). Les collèges défavorisés restent globalement très ségrégués (Ben Ayed et al., 2013).

Dans la même optique, Oberti et al., 2012, ne retiennent que les caractéristiques socio-démographiques des élèves pour apprécier les effets éventuels de l'assouplissement de la carte scolaire sur l'évolution de la ségrégation scolaire ; le choix des seules variables sociales permettant tout de même de vérifier si les collèges de même profils sont semblablement évités ou attractifs, ou si à profil semblable les « résultats » peuvent faire varier les flux de demandes de dérogation. Pour ces auteurs, sept types de collèges apparaissent et leur typologie ressemble logiquement à celle des quartiers (IRIS). Trois grands types ressortent : Les établissements supérieurs (se déclinant en « supérieur supérieur » et « supérieur moyen »), le type moyens-mélangés (se déclinant en moyen « mélangé supérieur », « moyen mélangé moyen ») et les types populaires immigrés (« populaires immigré moyen » ; « populaire immigré ouvriers qualifiés » ; « populaires immigrés ouvriers non qualifiés »). L'espace scolaire de l'aire urbaine parisienne est socialement très contrasté dans des collèges qui sont fortement polarisés, soit du côté des catégories supérieures soit du côté des catégories populaires et immigrées et cette polarisation a de fortes correspondances spatiales. Depuis quelques années, cette polarisation s'accroît entre les extrêmes, et l'offre scolaire privée y participe pleinement.

La constitution de typologies pour les collèges de l'agglomération parisienne a permis de souligner la polarisation sociale forte de l'offre scolaire mais surtout, une accentuation de inégalités entre les collèges des catégories extrêmes, dans un espace scolaire ayant de fortes correspondances socio-démographiques avec les quartiers des villes.

- A Marseille, quelles typologies des collèges ?

Le service statistique du Rectorat d'Aix-Marseille en collaboration avec l'Inspection d'Académie, a développé une typologie des établissements sur les mêmes modèles que d'autres rectorats. De façon plus technique, une classification ascendante hiérarchique, a permis de classer les collèges en cinq catégories. Mise en œuvre localement à partir de 2000, tombée en désuétude dans les années suivantes, elle reste toujours beaucoup utilisée par différents services. Ce classement est mobilisé lors de l'attribution de la dotation horaire et de celle budgétaire, entre départements²⁶. Une fois ces moyens répartis, les inspections

²⁶ Cette typologie n'est pas le seul critère utilisé pour répartir les moyens. Les statuts de l'éducation prioritaire conditionnent eux aussi cette attribution.

académiques sont libres de les distribuer selon d'autres critères. Perçue comme un outil technocratique et peu transparent, cette typologie a d'abord soulevé la méfiance des syndicats qui depuis, l'ont totalement acceptée.

Cette typologie des collèges se base sur les difficultés socio-scolaires des élèves, pour cela différents critères sont pris en compte : la réussite à l'évaluation en sixième (moyenne 2007-2008-2009, mais n'existe plus depuis un an) les CSP défavorisées et très favorisées, le retard scolaire à l'entrée en sixième (moyenne 2007-2008-2009), et le taux de boursiers. Pendant les premières années, le taux d'étrangers était pris en compte mais des discussions avec la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés) ont poussé le Rectorat à abandonner cette variable. La dernière version actualisée de la typologie date de 2010 et regroupe les établissements en cinq types : les très défavorisés (accueillant des populations socialement très défavorisées et souvent en grande difficulté scolaire), les défavorisés (accueillant des populations défavorisées et éprouvant des difficultés scolaires), les moyens (accueillant des populations globalement sans difficultés scolaires ou sociales particulières), les favorisés (accueillant des populations socialement favorisées) et les très favorisés (accueillant des populations socialement très favorisées).

Tableau 1 : Nombre de collège et références moyennes selon la typologie des collèges en 2010 dans l'académie d'Aix-Marseille.

Références moyennes de chaque catégorie de la typologie

CATEGORIES	Nombre de Collèges	% Boursiers 2009	% Défavorisés 2009	% Favorisés 2009	% retard 6° 2009	% Retard en 6° 2007-08-09*	Evaluation 6° 2007-08-09*
Très Défavorisés (CAT-1)	30	75,0	74,5	2,1	36,9	181%	76,3%
Défavorisés (CAT-2)	26	51,6	52,4	7,0	28,9	143%	89,8%
Moyens (CAT-3)	57	32,6	36,2	12,3	21,3	104%	99,3%
Favorisés (CAT-4)	64	21,4	25,8	20,4	15,4	77%	105,4%
Très Favorisés (CAT-5)	32	16,5	16,7	36,3	11,8	59%	111,0%
Total	209	35,2	37,6	16,3	21,2	100%	100,0%

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2010.

Tableau 2 : Evolution du poids des établissements dans l'académie selon les catégories de la typologie.

Catégories	Proportion des collèges dans l'offre académique en 2006	Proportion des collèges dans l'offre académique en 2009
Défavorisés (CAT1 + CAT2)	28,7	26,6
Moyens (CAT-3)	31,6	27,3
Favorisés (CAT-4)	27,3	30,6
Très Favorisés (CAT-5)	12,4	15,3

Sources : Typologie académique des collèges publics, actualisation 2009, projet 5 catégories, Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2009).

La répartition des collèges selon cette typologie n'évolue pas beaucoup entre 2006 et 2009 dans l'académie. On observe tout de même une baisse de la proportion des établissements défavorisés comme des collèges de catégorie moyenne et une augmentation des établissements favorisés et très favorisés. Entre ces dates, les collèges peuvent ou non basculer dans une catégorie supérieure ou inférieure par rapport à leur catégorie initiale. Les tendances sont au maintien des collèges dans leurs catégories, mais les mouvements s'enregistrent dans une forme d'ascension dans cette typologie où les établissements de catégorie défavorisée basculent dans la catégorie moyenne et cette évolution se reproduit pour les autres types de collèges. Ainsi, tous les établissements très défavorisés le restent (sauf 1), comme les 2/3 des collèges défavorisés. La baisse enregistrée pour ce type de collège s'explique par le passage de certains collèges en catégorie moyenne. Majoritairement, les collèges moyens le restent mais plus d'un tiers bascule dans la catégorie supérieure. L'augmentation de 4 points des établissements les plus favorisés s'explique par le passage de collèges favorisés dans la catégorie supérieure²⁷.

Ces évolutions s'expliquent alors par les évolutions socio-démographiques que connaissent les départements et les villes de l'académie. En effet, Merle, 2012, observe une baisse des proportions d'élèves d'origine populaire scolarisés dans les collèges des capitales régionales. Cela traduit un relatif embourgeoisement de celles-ci (Aix en Provence, Avignon, Digne les Bains, Marseille) et le départ des catégories défavorisées dans des communes périphériques. Bien que cette hypothèse soit à creuser, ces dynamiques expliquent une partie de l'évolution du classement des collèges dans la typologie du Rectorat.

Tableau 3 : Nombre de collège et références moyennes selon la typologie des collèges en 2010 à Marseille

	Nb de collèges	Défavorisés 2010	Favorisés 2010	Boursiers 2010	Retard 6° 08-09-10*	Evaluation 6° 08-09-10*	Défavorisés CLG 2005	Favorisés A CLG 2005	Boursiers CLG 2005	Retard entrant 6° 2005	évaluation 6ème 2005	Etranger CLG 2005
Très Défavorisés (CAT-1)	22	75%	2%	81%	187%	76%	81%	2%	80%	192%	75%	11%
Défavorisés (CAT-2)	11	52%	6%	57%	144%	87%	60%	8%	57%	129%	89%	6%
Moyens (CAT-3)	9	33%	13%	40%	101%	97%	38%	16%	33%	87%	100%	2%
Favorisés (CAT-4)	6	23%	21%	31%	83%	103%	26%	21%	28%	69%	103%	2%
Très Favorisés (CAT-5)	8	15%	38%	21%	50%	111%	17%	38%	17%	46%	115%	2%

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2010.

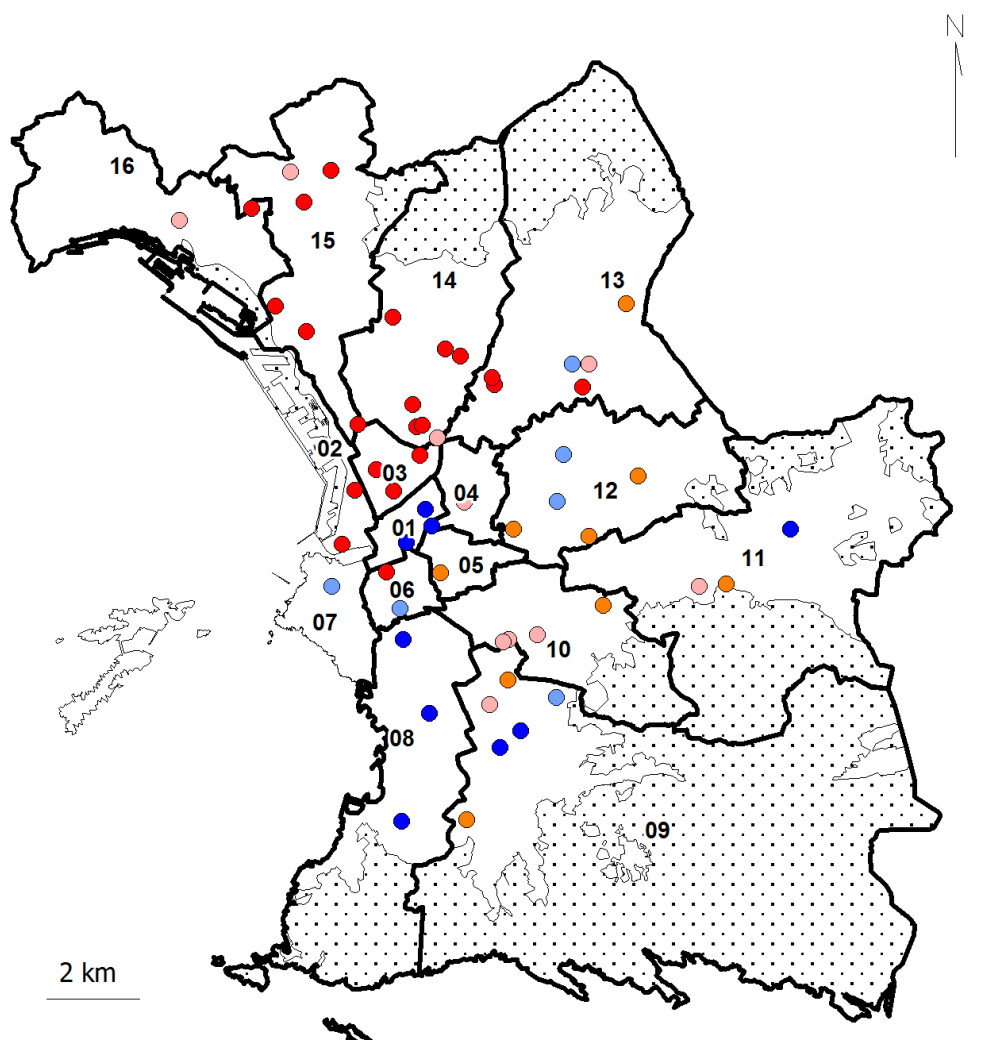
²⁷ Entre 2006 et 2010, 22% des collèges défavorisés, passent en catégorie 3 et 16% des collèges favorisés basculent dans la catégorie la plus élevée.

A Marseille, il y a une nette sur représentation des collèges très défavorisés. Ils sont 30 dans l'académie dont 22 dans la seule commune de Marseille (dont 21 collèges classés ECLAIR). Plus de la moitié de l'offre scolaire dans la ville est composée de collèges très défavorisés ou défavorisés. Les collèges moyens sont peu nombreux (9 établissements) tandis que les favorisés et très favorisés représentent 14 collèges (avec une plus forte représentation des collèges très favorisés, 8 sur 14). Les références moyennes de chaque catégorie de la typologie pour Marseille sont similaires à celles de l'académie mais avec une plus forte représentation des élèves boursiers dans chaque type de collège.

La carte 11 (page suivante), met en évidence une sur-représentation des collèges très défavorisés et défavorisés dans les arrondissements du nord de la ville où ils représentent la majorité de l'offre scolaire (13, 14, 15 et 16^{ème} arrondissements). Bien qu'ils se situent principalement dans les quartiers sud de la ville, les collèges très favorisés se retrouvent ponctuellement en centre-ville (notamment dans le 1^{er}) et en périphérie résidentielle à l'Est. Les établissements de catégories moyennes sont peu nombreux et se retrouvent principalement à l'est.

La confrontation géographique de la typologie sociale du Rectorat en 2010 et de celle que nous avons réalisée en 2012, souligne certaines correspondances dans l'organisation des collèges publics. Le Nord et le Sud de la ville se distinguent par leur concentration de collèges défavorisés et favorisés tandis que l'Est apparaît comme un espace plus mixte socialement. La typologie du Rectorat, plus fine permet de mettre en évidence des établissements spécifiques au cœur d'arrondissements plus ou moins favorisés. Ainsi, des collèges défavorisés (Coin joli Sévigné dans le 9^{ème} ou François Villon dans le 11^{ème}) apparaissent dans des arrondissements à la population plus mixte, traduisant les contrastes socio-résidentiels de certains quartiers (proximité de cités HLM, etc.)

Typologie sociale des collèges publics selon le rectorat d'Aix-Marseille, en 2010



AMU/ LPED - Audren G., 2014

Classement des collèges selon la typologie du rectorat

- Collèges très favorisés, catégorie 5
 - Collèges favorisés, catégorie 4
 - Collèges moyens, catégorie 3
 - Collèges défavorisés, catégorie 2
 - Collèges très défavorisés, catégorie 1
- Espace non bâti
 - Limite des arrondissements

Sources : DAEC, Rectorat d'Aix Marseille, 2010.

Carte 11 : Répartition des collèges publics selon la typologie sociale du rectorat en 2010.

- Typologie sociale des collèges marseillais

Malgré l'importance des données statistiques recensées tout au long de la thèse, l'objectif ici, n'est pas de calculer des indicateurs synthétiques ni de réaliser une étude statistique fine de ces données scolaires²⁸. Le but est de construire une typologie simple des collèges marseillais, permettant de caractériser au mieux (peut être schématiquement mais cela traduit quand même de réelles tendances générales) l'offre scolaire dans la ville. Afin de souligner la polarisation sociale des collèges à Marseille, nous avons d'abord construit une typologie « sociale » à partir de la variable de CSP. Cette dernière, a servi de base pour établir un autre classement des collèges où une variable spatiale a été intégrée. L'introduction d'une variable géographique, comme la distance réelle de recrutement à l'entrée en sixième, permet d'une part, de souligner l'attractivité de certains établissements et la captivité des catégories populaires dans l'espace scolaire et d'autre part d'établir une typologie socio-spatiale des collèges à Marseille (Cf- partie 2, chapitre 3, 4.2).

En s'inspirant de la méthode de Ben Ayed et al., 2013, l'ensemble des 89 collèges marseillais ont été classés en trois catégories en fonction de leur composition sociale pour l'année 2012. La catégorie 1, tonalité sociale favorisée, comprend les établissements où le taux d'élèves favorisés (cadres supérieurs et enseignants) dépasse 30 %, ce sont les collèges les plus aisés de la ville. Cette catégorie regroupe 24 collèges avec une sur représentation des établissements privés (18) contre 6 établissements publics. Ils sont concentrés dans le 8^{ème} arrondissement et les quartiers sud, sauf trois parmi les plus renommés qui sont implantés historiquement dans le 13^{ème}, en contraste avec l'environnement moyen et populaire de ces quartiers (Lacordaire, Sévigné, et Yavné). La catégorie 3, tonalité sociale défavorisée, comprend ceux où le taux d'élèves défavorisés dépasse 55 %. Elle comprend 29 collèges avec une sur représentation des établissements publics et regroupe tous les collèges classés ECLAIR de la ville. Ces collèges regroupant 28,7 % des élèves se situent tous au nord de la Canebière sauf un. Enfin, la catégorie 2, tonalité sociale intermédiaire, regroupe les autres : les catégories sociales intermédiaires (cadres moyens et professions intermédiaires, commerçants, employés...) y dépassent ou avoisinent 50 %. Ces collèges regroupent 41,5 % des élèves des collèges de Marseille et sont éparpillés sur l'ensemble des arrondissements de la ville sauf le 8^{ème}. Il existe donc une sorte de courbe en cloche lorsqu'on observe la qualité sociale des contextes où étudient les collégiens marseillais. Entre les deux catégories extrêmes, qui accueillent chacune près de 30 % des élèves, on trouve un éventail diversifié d'établissements de tonalité moyenne (avec des nuances selon les espaces), présents un peu partout dans le tissu urbain sauf là où les concentrations des catégories extrêmes sont les plus fortes, et 4 élèves sur 10 y étudient. Le système éducatif marseillais n'est donc pas caractérisable par la seule ségrégation sociale, même si celle-ci

²⁸ L'importance des données récoltées permet des usages futurs très nombreux, notamment en mobilisant des outils statistiques.

n'est que trop évidente. Elle est visible dans la carte suivante qui met en évidence une polarisation sociale forte entre le Sud et le Nord de la ville, mais qui tend à s'affaiblir à l'est de la ville. Selon notre typologie, les établissements défavorisés sont concentrés et largement représentés dans le nord de la ville, tandis qu'ils sont totalement absents dans les quartiers sud et à l'est. Les établissements favorisés se retrouvent dans le sud et au centre-ville (sud de la Canebière) tandis que toute la partie est de la ville accueille une majorité d'établissement de catégorie intermédiaire.

La distribution des collèges privés dans cette configuration témoigne de la diversité des fonctions sociales et scolaires qu'ils remplissent. Certains établissements occupent de longue date le créneau de l'excellence sociale et scolaire (Audren et Lorcerie, 2013). Ils appartiennent à la catégorie 1, et même ils l'incarnent à Marseille tant ils la dominent : ils accueillent deux fois plus d'élèves que les collèges publics de cette catégorie, dans trois fois plus d'établissements (les établissements privés sont en moyenne de plus petite taille). Aux antipodes de cette catégorie, d'autres établissements privés appartiennent à la catégorie 3. Une des singularités de l'enseignement privé à Marseille est en effet de comprendre des écoles, collèges, lycées et lycées professionnels à recrutement très défavorisé. Pour les collèges, ils sont au nombre de quatre : 3 catholiques sous tutelle diocésaine, et un géré par une association d'éducation populaire. Trois (dont 2 catholiques) ont un statut de RAR-ECLAIR, ce qui ne se trouve qu'à Marseille (Lorcerie, 2010). Avec moins d'un millier d'élèves, ces collèges privés de catégorie 3 accueillent 8,2 % de l'effectif qui étudie en collège défavorisé.

Tableau 4 : Typologie sociale des collèges en trois catégories en 2012.

**Répartition des collèges selon la typologie sociale
en trois catégories en 2012**

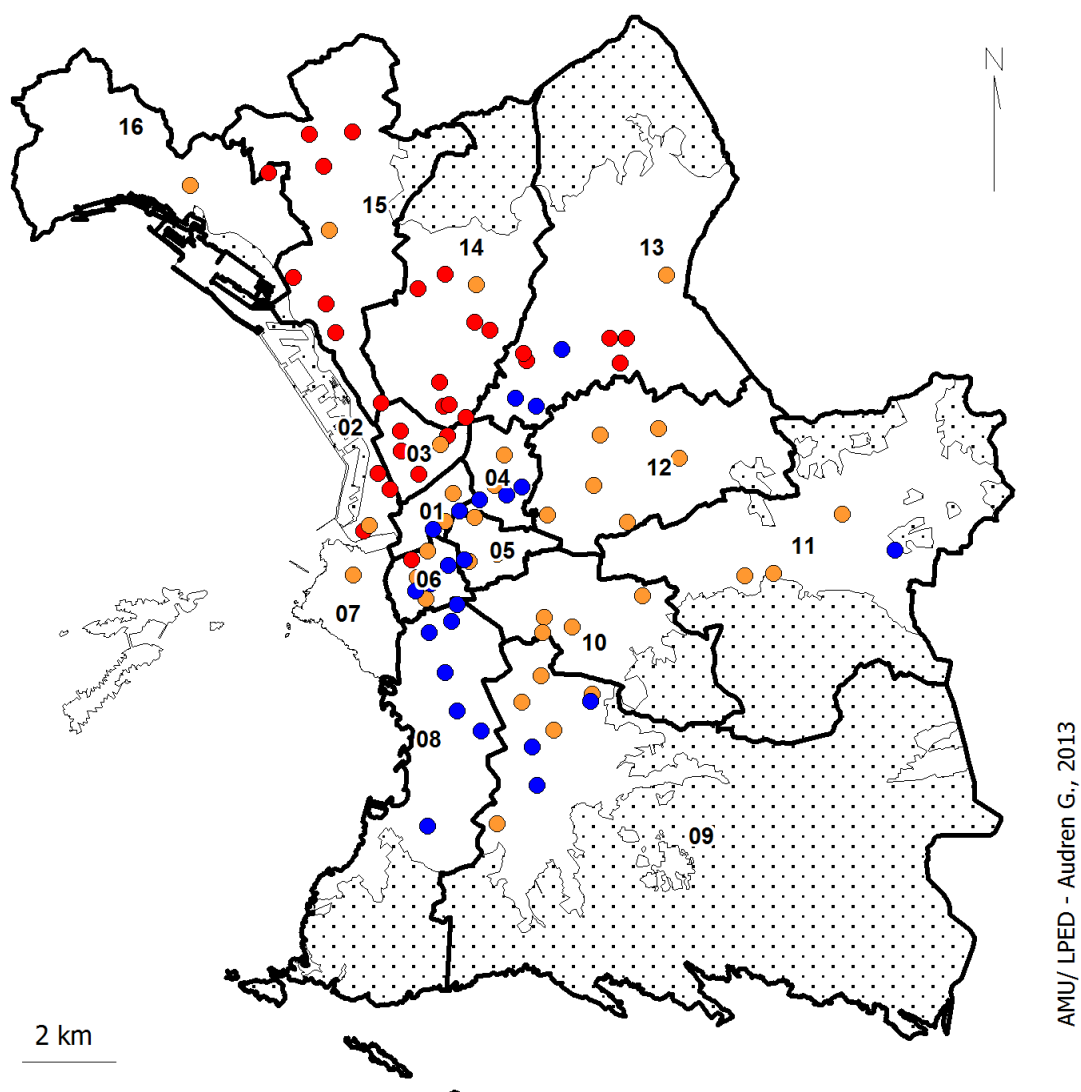
	Nb_collèges	privé	public
> 55% défavorisés	29	4 (dont 3 en RAR)	25 (dont 22 RAR-ECLAIR)
24%-55% moyens	36	12	24
Intermédiaires +			
> 30 % favorisés	24	18	6
Total	89	34	55

**Proportion d'élèves dans les collèges selon la
typologie sociale en trois catégories en 2012**

	Tx_élèves_public	Tx_élèves_privé
> 55% défavorisé	27,43	2,44
24%-55% moyens/intermédiaires	33,66	7,8
> 30 % favorisés	9,26	19,42

Sources : DAEC, Rectorat Aix-Marseille, 2012.

Polarisation sociale dans les collèges marseillais en 2012



Localisation des collèges

- Collèges favorisés, catégorie 1
- Collèges intermédiaires, catégorie 2
- Collèges défavorisés, catégorie 3
- Espace non bâti
- Limite des arrondissements

Sources : DAEC, Rectorat d'Aix Marseille, 2012.

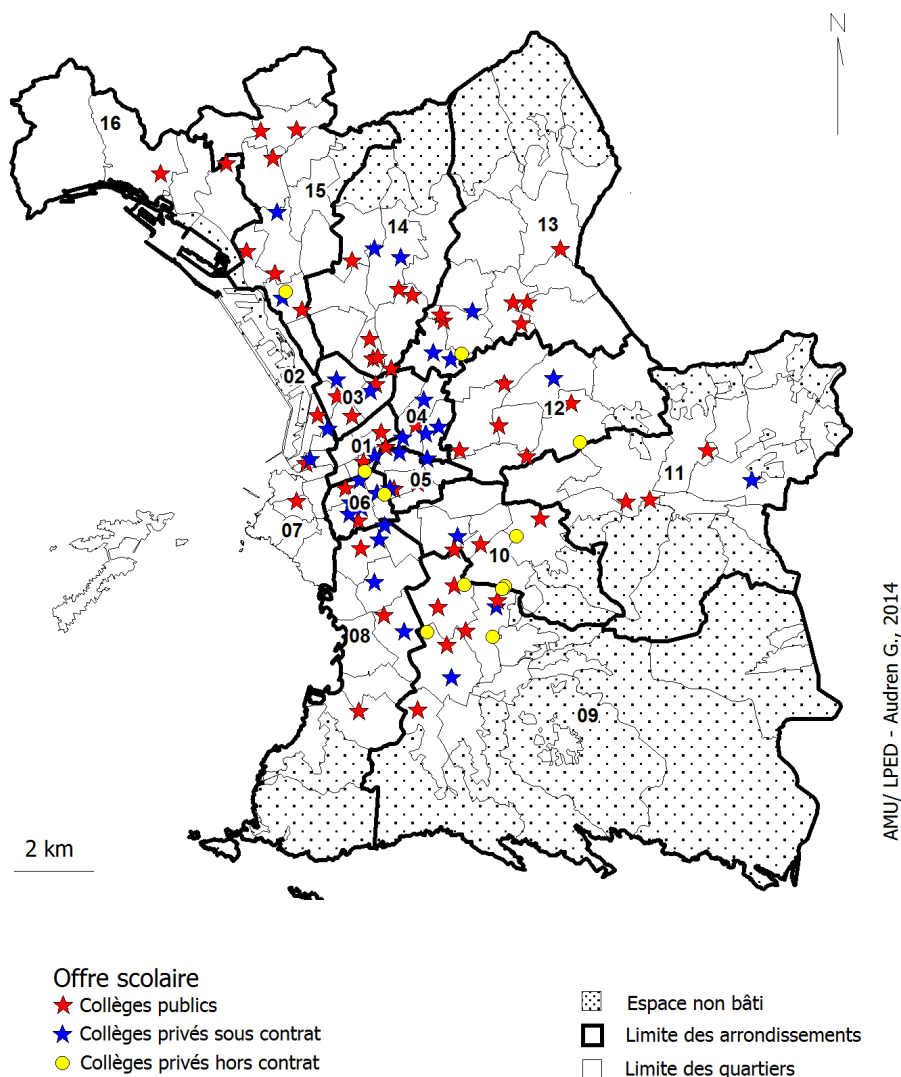
Carte 12 : Polarisation sociale des collèges marseillais en 2012.

Mais derrière ces typologies se cachent des écarts importants entre quartiers, établissements et secteur d'enseignement. Il est alors nécessaire d'analyser plus finement les formes de la ségrégation scolaire sur le territoire marseillais.

2.4 - Les formes de la ségrégation scolaire

A Marseille, en 2012, il y a 99 collèges dans la commune que nous avons localisés dans la carte suivante. On dénombre 55 collèges publics, 34 établissements privés sous contrat d'association et 10 établissements privés hors contrat. Les différentes données statistiques sont disponibles pour les collèges publics et privés sous contrat mais ne le sont pas pour les établissements hors contrat.

Répartition de l'offre scolaire à Marseille en 2012



Sources : MPM, Rectorat d'Aix Marseille, 2012, enquête personnelle

Carte 13 : Répartition de l'offre scolaire

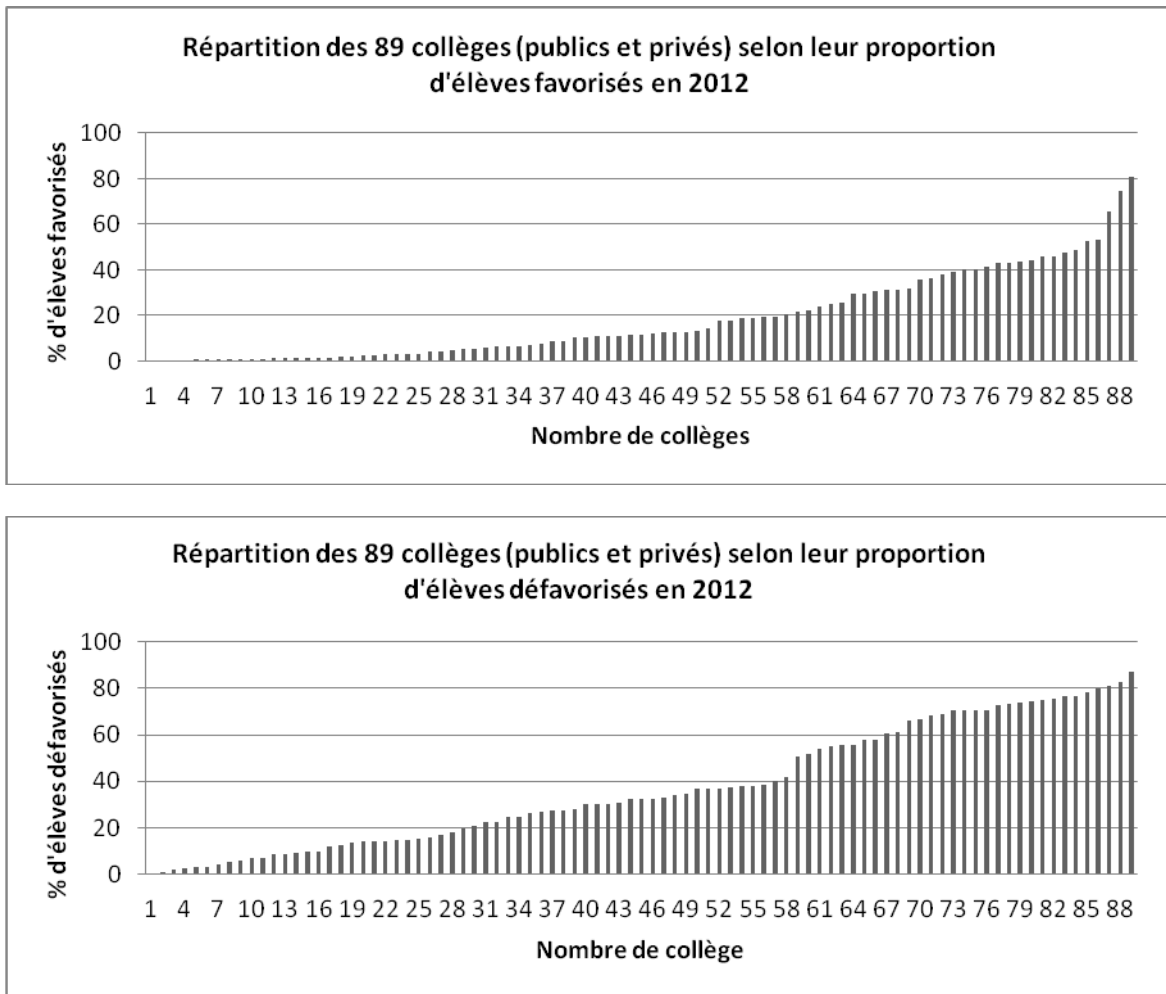
- Des divisions entre le nord et le sud, mais aussi entre secteurs d'enseignement

La ségrégation scolaire se caractérise par la concentration d'élèves favorisés ou défavorisés dans les collèges. A Marseille l'analyse de la répartition des élèves selon leur catégorie sociale souligne une ségrégation sociale inter-collèges forte. En 2012, la distribution des élèves défavorisés est marquée par une dispersion sensible. Elle varie de moins de 1% dans un collège privé du 8^{ème} (Cluny) à plus de 87% dans un collège très populaire du 15^{ème} (Rosa Parks). La distribution des élèves défavorisés est très dispersée : dans 10% des établissements (soit 9 collèges), la part des élèves scolarisés d'origine défavorisée est inférieure à 6%, alors que dans 20% des collèges les plus populaires, cette part dépasse les 68%. Dans trente collèges (33% des établissements) la proportion d'élèves défavorisés dépasse les 50%. Une façon complémentaire de saisir globalement la ségrégation sociale des collèges marseillais est de connaître la répartition des élèves favorisés. La distribution est marquée par une dispersion légèrement moins sensible que celle des élèves défavorisés, mais souligne des écarts très importants. Elle varie de moins de 1% dans 9 collèges les plus populaires²⁹ à plus de 80% dans un collège réputé du 8^{ème} (Provence). La distribution des élèves favorisés est très dispersée : dans 20% des établissements (19 collèges), la part des élèves favorisés est inférieure à 2%, alors que dans près de 10%, elle dépasse les 44%. Seulement cinq établissements scolarisent plus de 50% d'élèves favorisés.

²⁹ Ce sont tous des établissements publics situés dans des quartiers très populaires de centre ville ou du 15^{ème} arrondissement.

Figure 1 : Graphiques de la répartition des élèves favorisés et défavorisés dans les collèges marseillais en 2012.

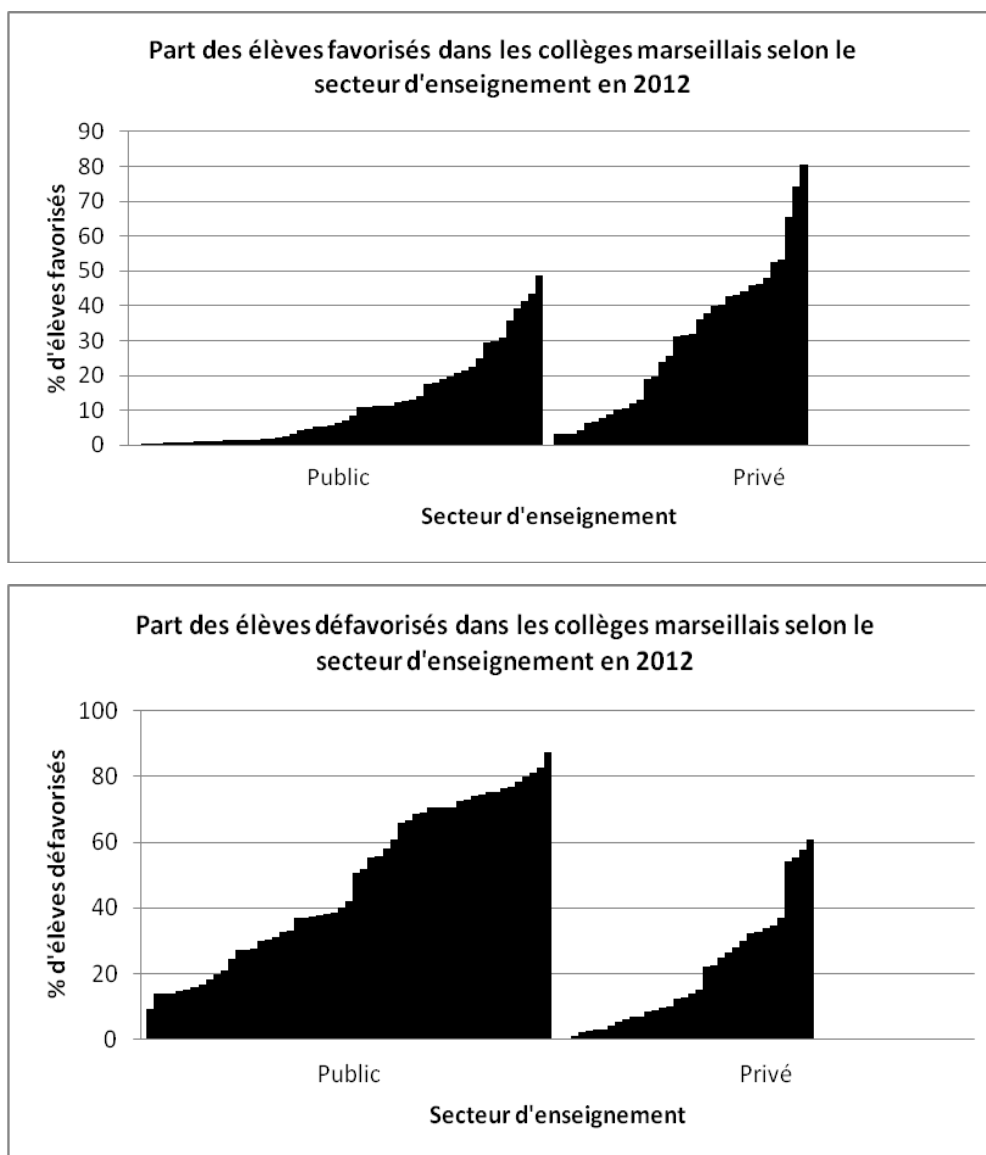
Source : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2012.



Une analyse plus fine de ces collèges met en évidence une distinction forte entre secteurs d'enseignement. Les secteurs publics et privés scolarisent des populations d'élèves nettement différenciées socialement. Le secteur public scolarise en moyenne 47,9% d'élèves d'origine défavorisée alors que le secteur privé en accueille près de deux fois moins (20% en moyenne). A l'inverse, les collèges publics scolarisent en moyenne 11,7% d'élèves favorisés tandis que le secteur privé en accueille près de trois fois plus, environ 30%. Dans le public, 1/3 des collèges scolarisent près de 66% d'élèves défavorisés alors que dans le secteur privé, trois quarts des collèges accueillent une proportion d'élève défavorisés inférieur à 28%. A l'inverse, un quart des établissements privés scolarisent plus de 42% d'élèves favorisés alors que dans le secteur public, la proportion ne dépasse pas 15% dans les $\frac{3}{4}$ des collèges. La disproportion numérique est considérable. Il faut alors conclure à une spécialisation sociale de l'enseignement privé dans la scolarisation des élèves de catégorie favorisée.

Figure 2 : Graphiques de la répartition des élèves favorisés et défavorisés, selon le secteur d'enseignement, dans les collèges marseillais en 2012.

Source : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2012.

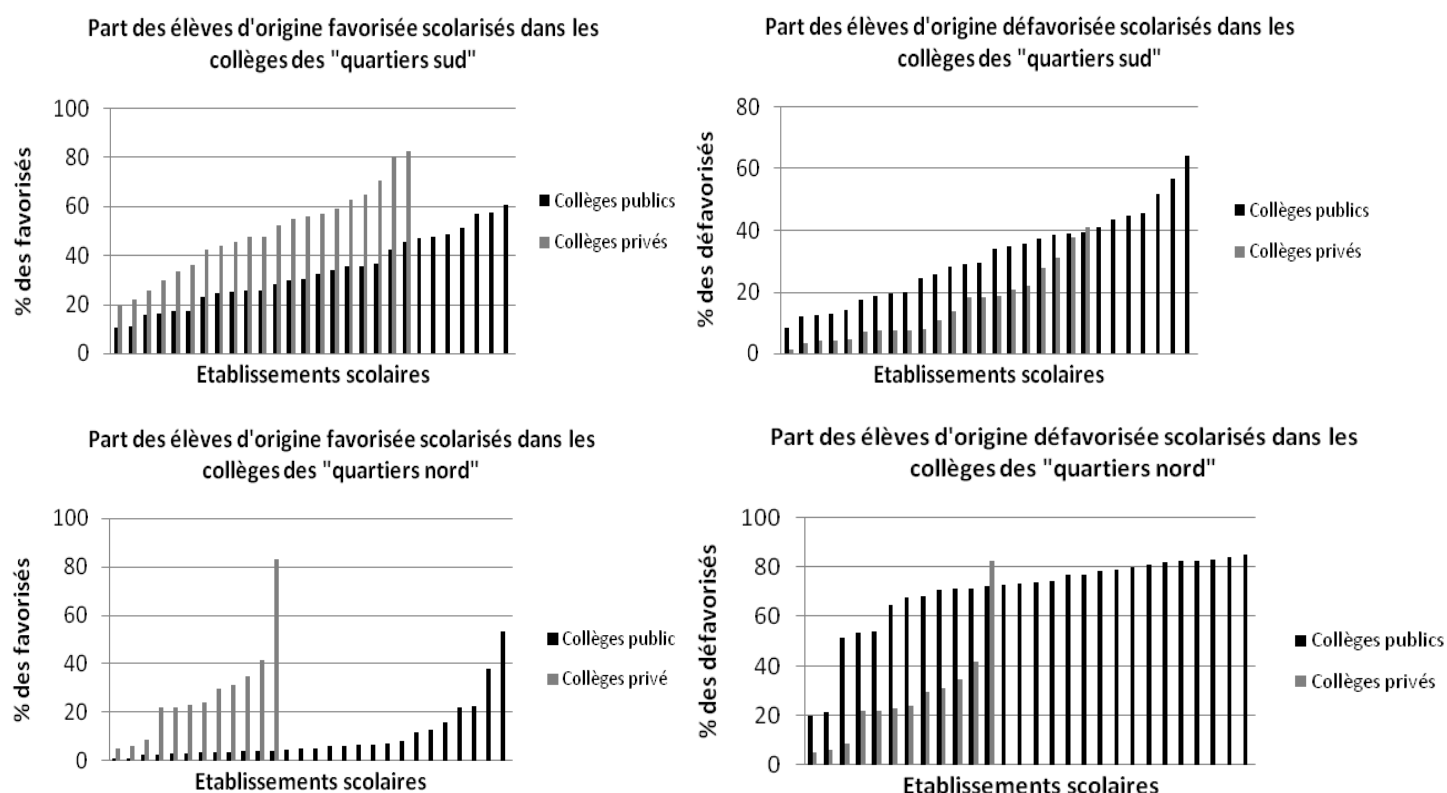


L'analyse de la répartition des élèves favorisés et défavorisés dans les collèges ainsi que leur proportion selon les secteurs d'enseignement confirme une ségrégation sociale inter collèges marquée à Marseille. Mais les formes de cette ségrégation se retranscrivent sur le terrain par un décalage marqué entre le nord et le sud de la ville, confirmant les inégalités socio-territoriales de la commune. En regroupant les collèges des quartiers sud (7, 8 et 9^{ème} arrondissements) et ceux des quartiers nord (13, 14, 15 et 16^{ème} arrondissements), on voit l'importance de la différenciation sociale des collèges selon leur localisation. En 2009, la proportion moyenne des élèves d'origine défavorisée, dans les collèges du secteur nord, s'élève à plus de 61% alors que les élèves d'origine sociale favorisée ne représentent que 14,4%. A l'inverse, dans le secteur sud, les collèges jouissent d'une meilleure réputation et ne bénéficient jamais de statuts de l'éducation prioritaire. Ils abritent une population

scolaire composée en moyenne de plus de 47% d'élèves d'origine favorisée et seulement 19% d'origine défavorisée. Les disparités sociales qui caractérisent les populations scolaires des collèges marseillais ne se traduisent pas de la même façon dans le secteur public et le secteur privé. Dans les espaces scolaires dévalorisés des quartiers nord, les établissements privés sont souvent des refuges pour des familles de classes moyennes et favorisées qui résident dans ces quartiers mais qui ne souhaitent pas que leurs enfants soient scolarisés dans le collège de secteur. Plus mixtes socialement, certains d'entre eux scolarisent plus de 30% d'élèves favorisés³⁰.

Figure 3 : Graphiques de la répartition des catégories sociales favorisées et défavorisées dans les collèges marseillais en 2009.

Une répartition inégale des élèves favorisés et défavorisés entre les quartiers nord et sud, en 2009.



Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2009.

³⁰ Les collèges privés Sévigné ou Margalhan (13^{ème} et 14^{ème}) sont assez mixtes et Lacordaire (13^{ème}) confirme son exception en scolarisant plus de 80% d'élèves favorisés.

- La retranscription spatiale des inégalités au sein des collèges

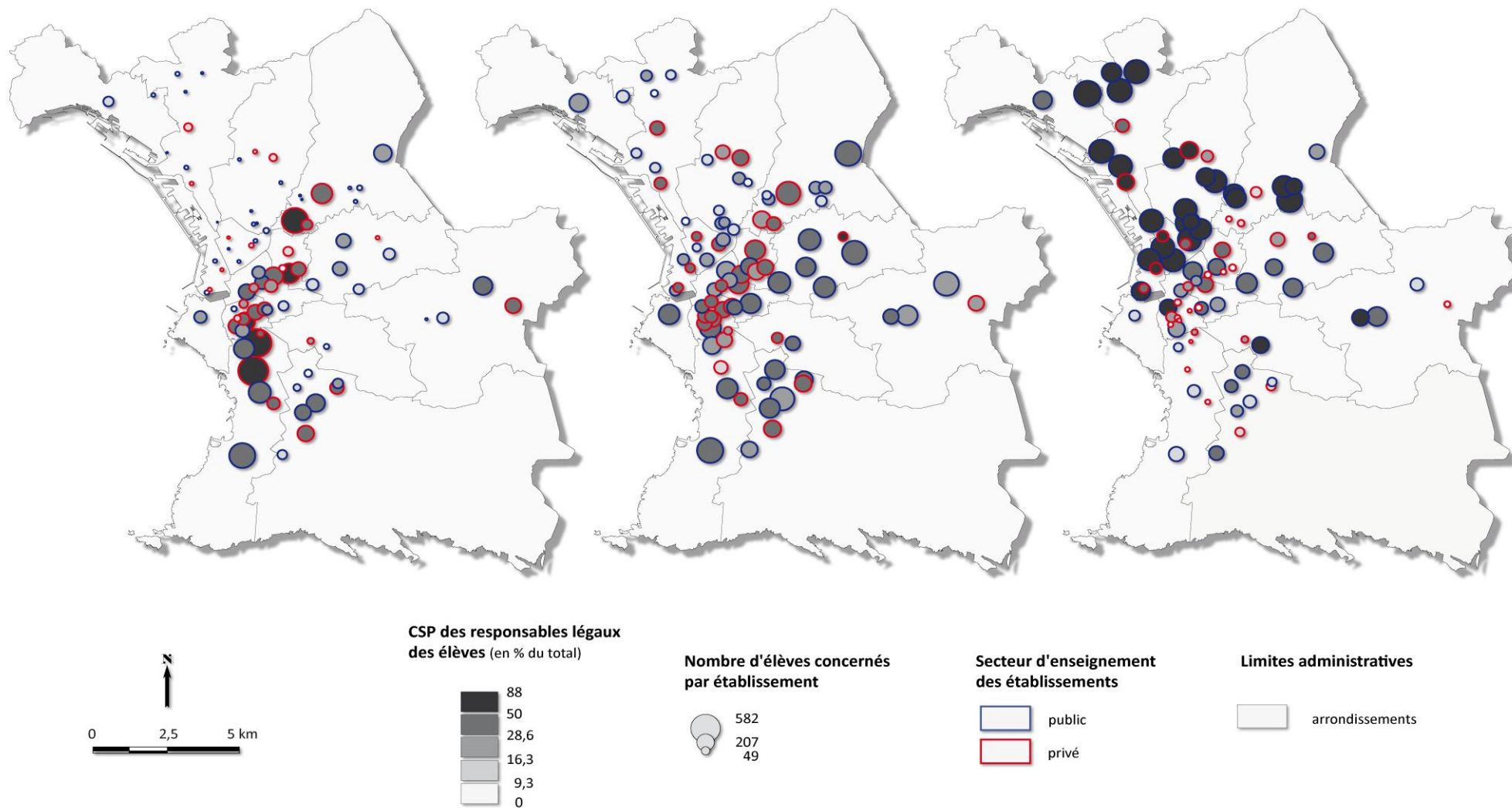
La carte 14 (p.92) confirme une ségrégation scolaire particulièrement marquée entre le Nord et le Sud en 2012. La répartition des élèves favorisés et défavorisés dans les collèges reflète les inégalités socio-territoriales. Les collèges des quartiers nord accueillent une très faible proportion d'élèves favorisés alors qu'ils scolarisent une large majorité d'élèves défavorisés. Les collèges des quartiers Sud quant à eux accueillent une part plus importante d'élèves favorisés, surtout dans les établissements privés et une très faible proportion d'élèves défavorisés. La répartition des élèves de catégorie moyenne dans les collèges marseillais semble plus homogène. Les collèges accueillant une part importante de ces élèves se situent principalement en centre ville mais aussi dans les arrondissements de l'Est.

La ségrégation scolaire à Marseille : reflet des inégalités socio-territoriales.

1 - Familles favorisées

2 - Familles "moyennes"

3 - Familles défavorisées



Sources : DAEC, Rectorat Aix-Marseille, 2012

© G.AUDREN, D.ROUQUIER, LPED - Aix-Marseille Université, 2013

Carte 14 : La ségrégation scolaire à Marseille.

Que ce soit dans la distribution des compositions sociales dans les établissements, ou l'attribution des statuts de l'éducation prioritaire (ZEP, RAR, SEN), la carte scolaire confirme la dichotomie nord/sud de la ville. Les établissements en difficulté et classés en ZEP ou RAR sont concentrés dans les quartiers nord (cartes 15 et 16), notamment dans les 15^{ème} et 16^{ème} arrondissements, où ils représentent la majorité de l'offre éducative. Après l'expérimentation CLAIR menée dans 105 établissements scolaires en France pendant l'année 2010, le dispositif ECLAIR voit le jour en 2011. Il englobe la majorité des collèges anciennement classés RAR (près de 8 collèges sur 10), mais ils sont inégalement répartis sur le territoire. Près de 11,6% des collégiens de l'académie d'Aix-Marseille sont scolarisés dans un établissement ECLAIR contre 10% dans celle d'Amiens ou seulement 0,2% dans celle de Grenoble. A Marseille leur importance est très marquée et aucune autre ville française n'en présente autant : il y a 26 collèges ECLAIR à Marseille (dont trois appartenant au secteur privé), scolarisant près de 11000 élèves. En 2012, les établissements en difficulté et classés ECLAIR (le plus souvent appartenant aux anciens réseaux des ZEP et RAR) sont concentrés dans les quartiers nord et les quartiers populaires du centre-ville. Dans les collèges de ce périmètre, la proportion moyenne des élèves de statut défavorisé dépasse 72 % alors que les élèves d'origine sociale favorisée représentent moins de 2 % en 2012. Dans certains établissements, ils n'atteignent pas 1 %. Cette composition sociale détermine la « mauvaise image » qui se dégage, l'image « quartiers nord » dont souffrent les élèves et les familles, même si certains de ces établissements conservent une attractivité à l'échelle de leur quartier.

Encadré 1 : Liste des sigles de l'éducation prioritaire :

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

RAR : Réseau ambition réussite

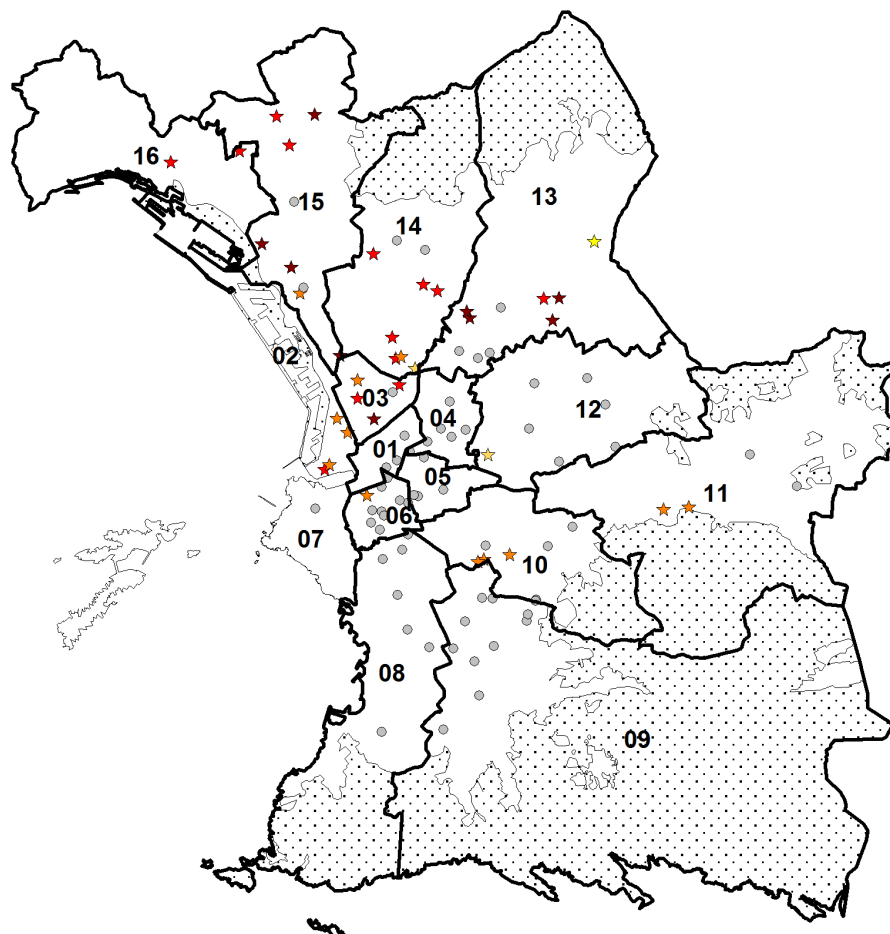
ECLAIR : programme Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite

SEN : statut attribué par l'Education Nationale selon le nombre d'incident enregistrés dans les établissements, concentrant des problèmes d'indiscipline et de violence et pouvant à ce titre bénéficier d'un plus grand nombre de personnels d'éducation (conseillers d'éducation, surveillants, aides éducateurs...).

ASA : Avantage spécifique d'ancienneté, s'applique aux personnels des écoles et des établissements situés dans des quartiers où se posent des problèmes sociaux et de sécurité particulièrement difficiles. Les écoles et établissements retenus font partie du plan de lutte contre la violence.

Réseaux de l'éducation prioritaire dans les collèges à Marseille

Diversité des statuts de l'éducation prioritaire en 2009

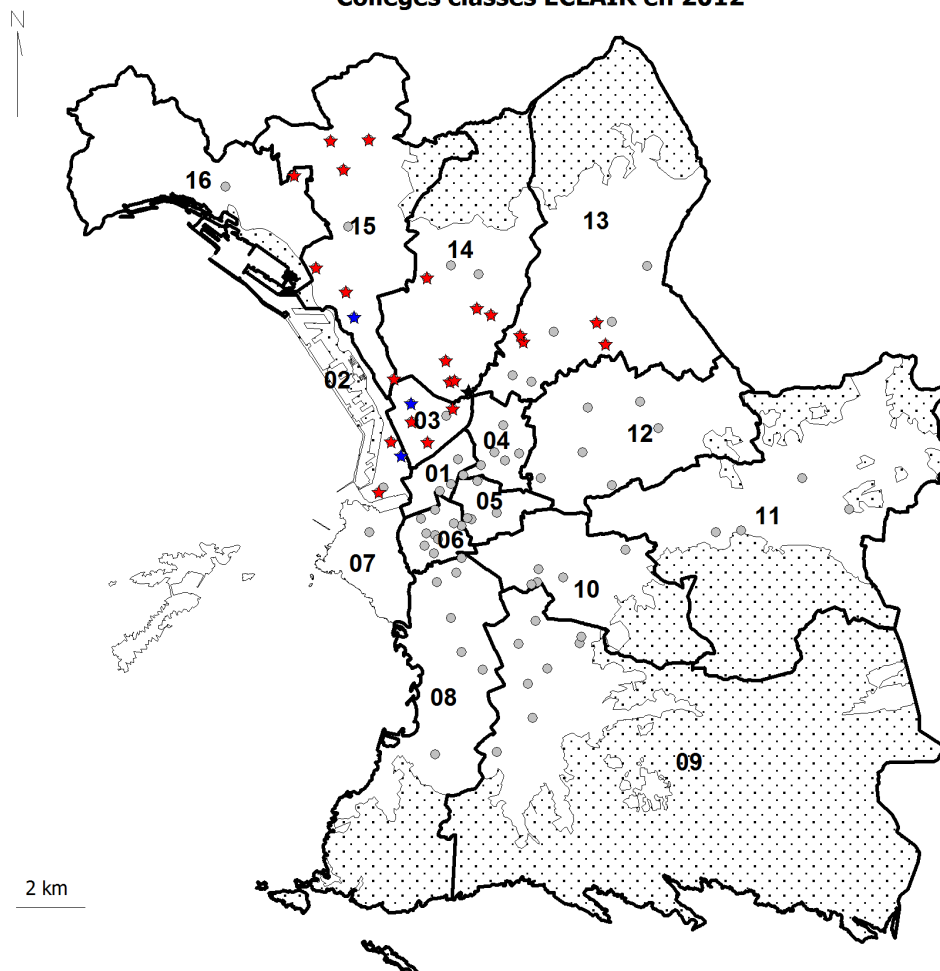


Localisation des collèges dans la ville

- Collèges n'ayant pas de statuts
- ★ Collèges classés en ZEP et Violence ASA
- ★ Collèges cumulants les statuts ZEP, SENSible et Violence ASA
- ★ Collèges classés en ZEP
- ★ Collèges classés en Violence ASA
- ★ Collège classé en zone SENSible
- Espace non bâti

Sources : Rectorat d'Aix Marseille, DAEC, 2009

Collèges classés ECLAIR en 2012



- ★ Collèges publics ECLAIR
- ★ Collèges privés ECLAIR

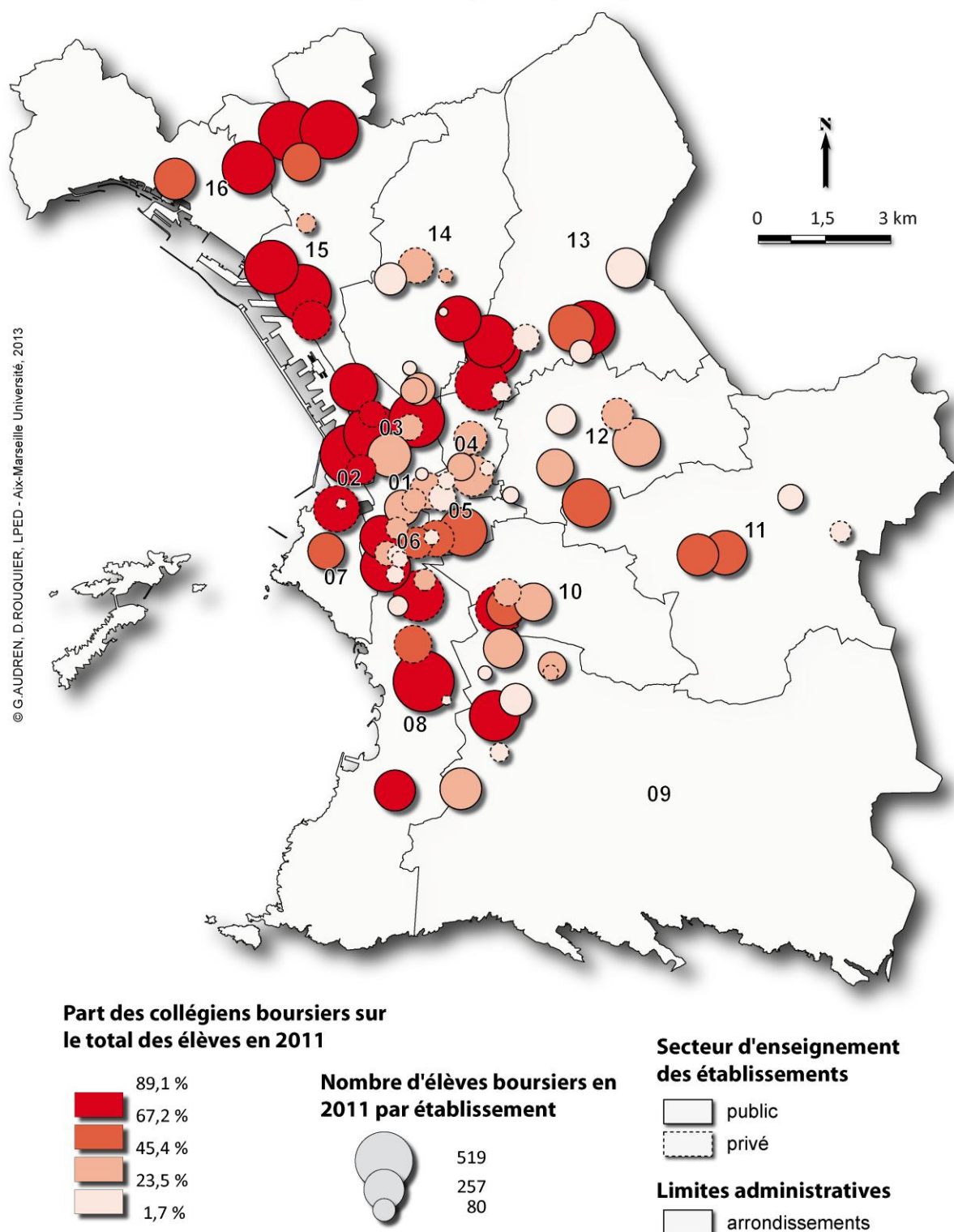
Cartes 15 et 16 : Les réseaux de l'éducation prioritaire à Marseille
AMU – LPED – G. Audren, 2014.

D'autres indicateurs sociaux et de performance scolaire confirment les écarts entre les collèges du Sud et ceux du Nord. La répartition des élèves boursiers dans les collèges est très parlante (carte 17). Ils sont très fortement représentés dans les collèges publics des quartiers populaires au nord et en centre ville où ils représentent la grande majorité de la population scolaire. A l'inverse, ils sont beaucoup moins représentés dans tous les collèges privés, même ceux des quartiers nord. Les établissements publics accueillent en moyenne 56,3% d'élèves boursiers en 2011. La présence des boursiers dans les collèges publics varie de 10% dans le collège du Ruissatel dans le 11^{ème} à plus de 90% dans le collège de Versailles dans le 3^{ème}. Pour ¼ des collèges les plus populaires, les élèves touchant une bourse sur critère social représentent la majorité de la population scolaire dépassant 78%. Dans le secteur privé, les taux sont beaucoup moins élevés. Ces collèges scolarisent en moyenne 25,3% d'élèves boursiers. Leur proportion varie de 1,4% dans le collège réputé de Provence dans le 8^{ème} à 85,7% dans le collège de St Mauront, classé ECLAIR et situé dans l'un des quartiers les plus populaires de la ville. Cette amplitude confirme la diversité de l'offre scolaire privée à Marseille (nous y reviendrons en détail dans le chapitre 2), mais il faut noter que seulement cinq collèges privés scolarisent plus de 50% d'élèves boursiers. Même s'il n'y a pas de forte augmentation des effectifs d'élèves boursiers entre 2008 et 2011, il semble qu'entre ces dates, ils se concentrent de plus en plus dans les collèges publics, confirmant ainsi la spécialisation sociale du secteur privé.

La carte 18 (p.97) présentant les résultats au brevet des collèges en confirme des inégalités sociales d'apprentissage et de réussite scolaire. Les plus faibles taux s'enregistrent dans les collèges publics des quartiers nord, où ils dépassent rarement les 70%. Dans ces quartiers la réussite au brevet des collèges est plus marquée dans les collèges privés. A l'inverse, l'ensemble des collèges des quartiers sud enregistrent des taux de réussite plus élevés que dans le nord. Les collèges privés des quartiers sud se démarquent nettement avec des taux de réussite dépassant très souvent les 94% et les collèges publics quant à eux enregistrent des taux inférieurs. Les établissements situés à l'Est ont des taux de réussite compris entre 70 et 85% sauf pour les collèges privés où ils dépassent les 94%.

La proportion de collégiens boursiers à Marseille

L'importance du gradient public / privé

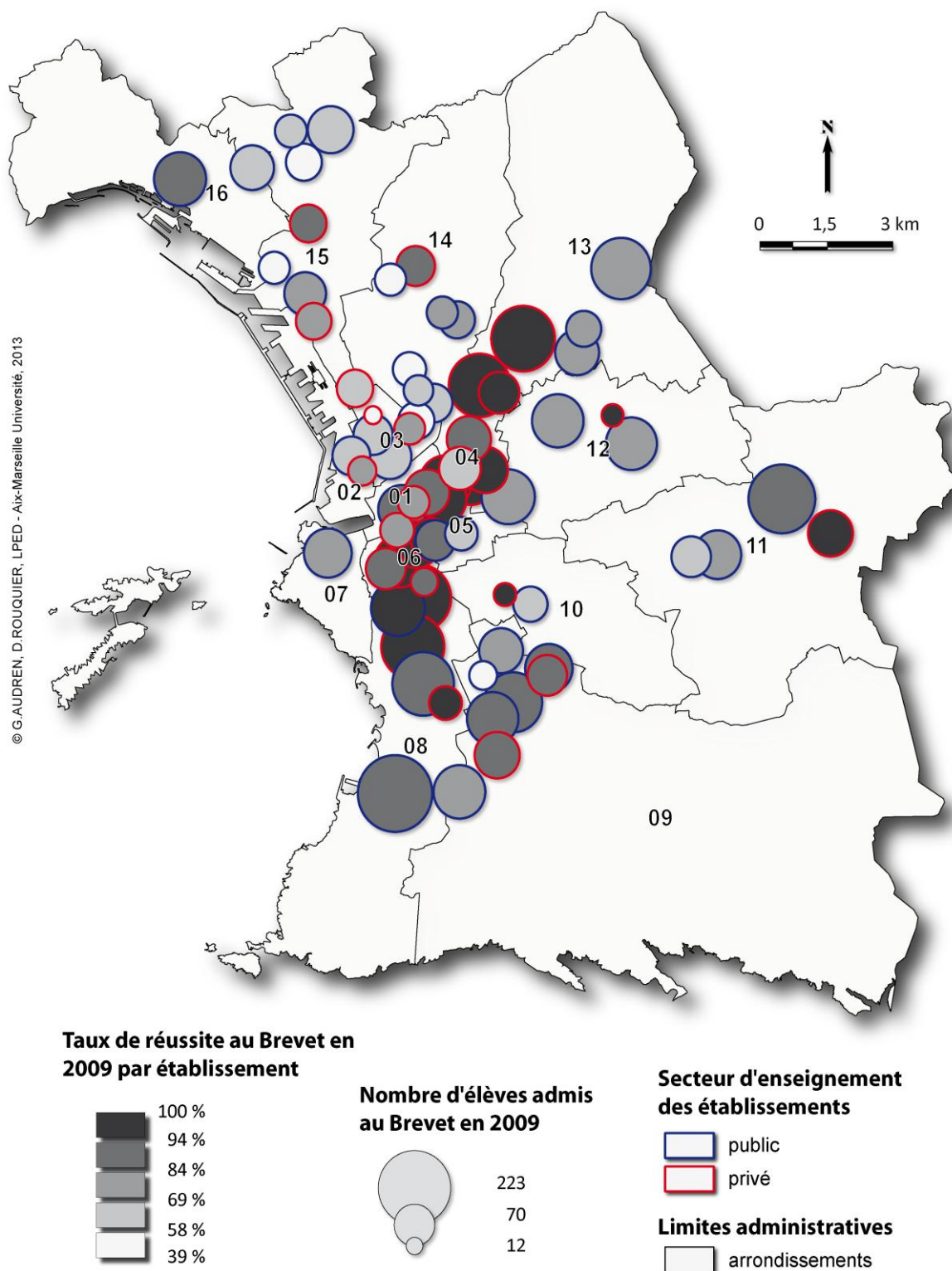


Sources : DAEC, Rectorat Aix-Marseille, 2011

Carte 17 : La proportion des élèves boursiers à Marseille.

La réussite au Brevet à Marseille en 2009

Des résultats qui confirment les inégalités sociales des collèges



Sources : DAEC, Rectorat Aix-Marseille, 2009

Carte 18 : La réussite au brevet des collèges à Marseille en 2009.

Conclusion :

Même si Marseille ne peut plus être qualifiée de ville duale, elle reste marquée par des inégalités structurelles entre le nord et le sud. Cette opposition est un héritage de son urbanisation. En effet, son urbanisation « par comblement » ainsi que son modèle libéral de production de la ville, sont autant de facteurs qui ont participé à l'inscription spatiale de la division sociale de la ville. Malgré la persistance d'inégalités entre ces deux parties de la ville, que confirme l'analyse de plusieurs indicateurs scolaires et socio-économiques, les échelles de la ségrégation évoluent et désormais le concept de fragmentation est plus à même de qualifier les dynamiques urbaines contemporaines qui affectent la ville et les différentes logiques qui la produisent. Concept polysémique, la notion de fragmentation englobe plusieurs dimensions. A travers l'analyse des recompositions socio-territoriales à Marseille nous l'avons plus abordé dans sa dimension socio-spatiale. La fragmentation entraîne l'éclatement spatial de fragments dans la ville sous forme d'une somme de territoires homogènes socialement qui se font face, parfois, dans la proximité. Cette tendance est confirmée par l'analyse des dynamiques urbaines contemporaines à Marseille. La politique d'attractivité territoriale dans laquelle s'est lancée la municipalité répond aux injonctions urbaines nationales et internationales mais se construit selon des problématiques locales. La multiplication des opérations urbaines, des partenariats public-privé, des différents acteurs mobilisés, illustre les nouvelles modalités de production de la ville. Afin d'attirer une nouvelle population plus aisée, les différents acteurs engagés transforment les quartiers et proposent désormais un produit immobilier standardisé, les ensembles résidentiels fermés (ERF). Utilisés comme instrument au service de politiques publiques, les ERF illustrent la volonté municipale d'une imposition de la « mixité par le haut ».

Une opposition existe entre le sud et le nord de la ville. Les quartiers nord se démarquent par des taux élevés de non diplômés et d'ouvriers aux revenus faibles. Le taux de chômage y est particulièrement élevé, surtout dans certains quartiers qui abritent des cités d'habitat social où il est deux fois supérieur à la moyenne marseillaise. Ces caractéristiques se retrouvent aussi en centre ville, et plus particulièrement dans les arrondissements les plus populaires du 2^{ème} et 3^{ème}. A l'inverse le Sud de la ville (7, 8 et 9^{ème} arrondissements) se démarque par des taux élevés de diplômés et une forte proportion de cadres et de professions intellectuelles supérieures. Si cette catégorie est absente dans de nombreux quartiers au nord ou en centre ville, elle représente parfois la majorité de la population de certains IRIS au sud. Ce secteur se démarque surtout par des revenus très élevés et nettement supérieurs à la moyenne marseillaise, plus particulièrement dans les quartiers situés autour de la colline Périer dans le 8^{ème}. Les différentes cartes analysées soulignent la persistance d'écarts importants entre le Nord et le Sud mais éclairent aussi un creusement des inégalités locales, entre IRIS des mêmes quartiers, principalement dans les espaces soumis aux opérations urbaines de renouvellement.

Afin de mieux appréhender les réalités scolaires, le ministère de l'Education Nationale et ses représentants locaux, établissent des typologies à plusieurs échelles. Le classement des académies ou des établissements permet alors d'orienter l'attribution des moyens d'enseignement sur le territoire. A Marseille, la typologie des établissements met en évidence l'importance des formes de divisions sociales dans les collèges. La typologie sociale que nous avons construite confirme la polarisation de l'offre scolaire dans la ville. Bien qu'alimentée par différentes logiques³¹, la ségrégation scolaire à Marseille est à l'image de la ségrégation résidentielle.

L'analyse de la composition sociale des collèges marseillais confirme l'existence d'une ségrégation sociale inter-collèges. La concentration des élèves favorisés et défavorisés dans les collèges varie fortement entre le Nord et le Sud. Les collèges des quartiers nord ou du centre ville populaire, scolarisent une majorité d'élèves défavorisés. Ces établissements sont tous classés ECLAIR et représentent la majorité de l'offre éducative locale dans les 14 et 15^{ème} et dans les 2^{ème} et 3^{ème} arrondissements. Au-delà de cette classification, les inégalités scolaires sont profondes entre les collégiens de ces établissements et ceux des quartiers sud. Les taux de réussite au brevet des collèges confirment des inégalités de performances scolaires. Si la majorité des collèges des quartiers sud dépasse largement 70% de réussite, ceux des quartiers nord ou du centre-ville populaire enregistrent des taux plus faibles qui atteignent rarement 70%. Les collèges des quartiers sud scolarisent une majorité d'élèves favorisés mais aussi de catégories moyennes. Certains établissements, notamment autour de la colline Périer, se distinguent par l'hyper concentration d'élèves très favorisés. Il existe bien une ségrégation sociale inter-collèges forte entre le nord et le sud de la ville, mais par ailleurs, elle est aussi très marquée entre secteurs d'enseignement. Les secteurs publics et privés scolarisent des populations d'élèves nettement différenciées socialement. Le secteur privé scolarise plus d'élèves favorisés et cette tendance se renforce entre 2001 et 2009. Par contre, même s'il n'y a pas d'explosion d'élèves défavorisés dans le secteur public, les proportions sont toujours très élevées et représentent encore la majorité de la population scolaire de ces collèges. Ainsi, le secteur privé se spécialise dans l'accueil d'élèves favorisés quand le secteur public stabilise sa population scolaire autour des catégories défavorisées et moyennes.

Malgré ces tendances très récentes (attraction des CSP supérieures vers le secteur privé et le maintien d'inégalités scolaires entre le sud et le nord de la ville entre 2006 et 2009), il n'y a pas de nette augmentation de la ségrégation scolaire à Marseille (Merle, 2012, p.76). Sans multiplier les exemples, les différentes cartes commentées confirment que la ségrégation scolaire se calque sur la ségrégation urbaine. Elles mettent en évidence de profondes disparités entre le Nord et le Sud. Mais derrière cette géographie scolaire, se cachent des évolutions et des profils d'établissements différenciés selon les contextes

³¹ Ce n'était pas l'objet du chapitre, mais ces différentes logiques seront détaillées dans la partie 2 de la thèse.

locaux. En effet, les recompositions socio-territoriales qui marquent certains quartiers ainsi que la fragmentation socio-spatiale dans la ville définissent des contextes locaux particuliers où plusieurs dynamiques peuvent se combiner pour orienter les pratiques scolaires des parents d'élèves. La diversité des situations scolaires à Marseille influence la diversification et la structuration des stratégies éducatives des familles, mais aussi de celles des acteurs institutionnels. Pour appréhender ce phénomène, nous questionnerons le rôle des contextes sociaux et urbains dans l'activation de ces stratégies.

CHAPITRE 2 – La géographie des collèges. Diversité et complexité de l'offre scolaire.

Introduction :

L'offre scolaire n'est pas répartie de façon aléatoire sur le territoire. L'implantation des établissements est issue de longs processus où plusieurs logiques et stratégies s'enchevêtrent. Les héritages socio-historiques, les dynamiques de peuplement, les stratégies de développement urbain, ainsi que l'enjeu de l'espace foncier disponible en ville, déterminent la répartition de l'offre scolaire sur le territoire. La description se fait à plusieurs dates, lorsque les données sont disponibles³². Mais l'offre scolaire n'est pas une donnée stable et elle évolue dans le temps. Pour réguler le tout, et gérer l'affectation des élèves, des secteurs scolaires de recrutement ont été délimités en fonction de plusieurs facteurs notamment la proximité entre le domicile des élèves et le collège d'affectation. Par cette politique, les liens entre géographie sociale, espaces urbains et géographie scolaire sont affirmés sur le territoire. L'objectif est alors de mieux comprendre les articulations et les correspondances entre les établissements scolaires et leurs quartiers d'implantation. Dans quelle mesure, les caractéristiques et la répartition de l'offre éducative dans la ville déterminent-elles des pratiques différentes selon les secteurs ?

Nous commencerons par faire un état des lieux de l'offre scolaire, au niveau des collèges, en décrivant ses caractéristiques dans les secteurs publics et privés. Elle évolue en fonction des réformes politiques, de l'évolution des effectifs mais aussi de l'engagement du Conseil Général. Entre 2009 et 2014, plusieurs évolutions ont modifié l'espace scolaire marseillais. En analysant l'offre d'enseignement nous verrons dans quelle mesure elle peut-être révélatrice d'inégalités marquées entre collèges. Alors que certains dispositifs scolaires peuvent favoriser la reproduction des inégalités sociales entre élèves, l'ouverture d'options spécifiques peut favoriser l'attractivité d'un établissement. L'offre privée à Marseille est diversifiée et regroupe des établissements aux missions d'enseignement différentes. En présentant certains collèges (qui ne sont pas de confession catholique), nous observerons les spécificités de l'offre privée dans la ville. Puis nous analyserons les modalités de la carte scolaire dans la ville. A travers l'étude de deux secteurs scolaires nous verrons dans quelle mesure le Conseil Général intègre des enjeux urbains au moment de la sectorisation. Enfin, nous décrirons finement le paysage scolaire marseillais. Trois établissements de prestige se démarquent de l'offre générale et apparaissent comme les leaders du marché scolaire dans la ville. Mais localement, plusieurs facteurs (géographiques, sociaux, politiques et d'enseignement) déterminent des dynamiques scolaires différentes. A travers la description de plusieurs établissements, aux profils différents, nous essaierons de qualifier finement le paysage scolaire à Marseille.

³² 2012 pour les collèges marseillais, 2010 en ce qui concerne les dernières données du recensement de l'INSEE.

1 - Evolutions et caractéristiques locales

Bien que les collèges publics soient les mieux représentés à Marseille, l'offre scolaire privée est bien implantée et scolarise de plus en plus d'élèves. La géographie des collèges s'interprète à travers la répartition de l'offre d'enseignement dans les établissements, leurs situations dans la ville, mais aussi en fonction de l'évolution de l'offre scolaire.

1.1 - L'offre scolaire à Marseille : collèges et répartition

A Marseille, en 2012, il y a 99 collèges dans la commune (carte 13, p.86). On dénombre 55 collèges publics, 34 privés sous contrat d'association et 10 établissements privés hors contrat, répartis dans 4 bassins de formations : Marseille centre, littoral Nord, Aubagne La Ciotat, Etoile Sud. La distribution des collèges publics sur le territoire peut être mise en correspondance avec les évolutions urbaines et démographiques qu'a connu la ville. Les arrondissements vastes et peuplés en périphérie (9^{ème}, 13^{ème}, 14^{ème} et le 15^{ème}) abritent entre 5 et 7 collèges publics tandis que les arrondissements centraux de plus faible superficie (1^{er}, 2^{ème}, 4^{ème} et le 5^{ème}) ne possèdent que 2 collèges publics. Ainsi, le nombre d'habitants par collège public varie de près de 8000 dans le 14^{ème} à plus de 22700 dans les 4^{ème} et 5^{ème} arrondissements. Si l'offre publique se retrouve sur l'ensemble de la commune, l'offre privée est nettement concentrée dans le centre-ville, malgré l'implantation de plusieurs établissements en périphérie. Ces derniers se situent alors souvent à proximité de paroisses catholiques (St Joseph de Viala dans le 15^{ème}) ou d'anciens noyaux villageois, (Tour Sainte à proximité de Ste Marthe dans le 14^{ème}). D'autres établissements privés de périphérie, s'implantent directement dans les locaux de religieuses à l'exemple des collèges de Margalhan (14^{ème}) ou de Ste Trinité (9^{ème})³³. Dans le centre ville, la présence d'établissements privés est plus forte, principalement dans le 4^{ème} où ils représentent près de 71% de l'offre scolaire totale, dans le 6^{ème}, où les collèges privés sont 3 fois plus nombreux que les publics et représentent près de 75% de l'offre générale et dans le 8^{ème}, où l'offre privée représente la majorité de l'offre scolaire.

³³ Ces deux collèges appartiennent au réseau des établissements des sœurs Trinitaires.

Tableau 5 : Répartition de l'offre scolaire par arrondissements, en 2012
Répartition de l'offre scolaire (collèges) par arrondissements à Marseille

ARR.	Nb collèges publics	% de l'offre totale	Nb collèges privés	% de l'offre totale	Nb total collèges
1	2	66,7%	1	33,3%	3
2	2	50,0%	2	50,0%	4
3	3	60,0%	2	40,0%	5
4	2	28,6%	5	71,4%	7
5	2	50,0%	2	50,0%	4
6	2	25,0%	6	75,0%	8
7	1	100,0%	0	0,0%	1
8	3	42,9%	4	57,1%	7
9	6	75,0%	2	25,0%	8
10	3	75,0%	1	25,0%	4
11	3	75,0%	1	25,0%	4
12	5	83,3%	1	16,7%	6
13	6	66,7%	3	33,3%	9
14	7	77,8%	2	22,2%	9
15	6	75,0%	2	25,0%	8
16	2	100,0%	0	0,0%	2
Marseille	55	61,8%	34	38,2%	89

Sources : INSEE 2010, Rectorat d'Aix-Marseille, 2012

Ce tableau met en évidence une nette concentration des collèges privés dans le centre-ville et principalement dans le 4^{ème} et le 6^{ème} arrondissements. L'héritage historique, la bonne accessibilité de ces quartiers ainsi que la grande diversité d'enseignement proposé dans ces établissements expliquent alors cette concentration. Dans le 6^{ème} arrondissement plus particulièrement, l'installation de ces établissements est ancienne, à l'image de Notre Dame de France qui y est implanté depuis 1919. La présence de nombreuses paroisses (7 églises dans l'arrondissement) a sans doute conditionné l'installation de ces établissements à proximité. L'ensemble des établissements privés sont tous des cités scolaires scolarisant les élèves de la maternelle à la terminale, mais proposent une offre d'enseignement très variée. Chaque établissement se distingue par des choix pédagogiques ou des orientations scolaires particulières. L'établissement catholique Notre Dame de France propose une éducation différenciée entre les filles et les garçons en collège et au lycée. Ami est une cité scolaire de confession israélite, St Vincent de Paul est un lycée professionnel et technologique, St Joseph les Maristes propose des BTS, notamment dans le graphisme et le design. Dans ce paysage varié, le Cours Bastide apparaît le plus classique des établissements. La bonne accessibilité des différents établissements favorise un recrutement plus large. La présence de nombreuses lignes de bus et le passage des deux lignes de métro dans ces quartiers favorise la scolarisation d'élèves extérieurs aux quartiers. Ainsi la diversité d'enseignement proposé et la bonne accessibilité expliquent le maintien de ces nombreux établissements dans le 6^{ème} arrondissement.

Tableau 6 : Ratio habitants/collèges par arrondissement en 2010

Nombre d'habitant par collège, dans les arrondissements à Marseille.

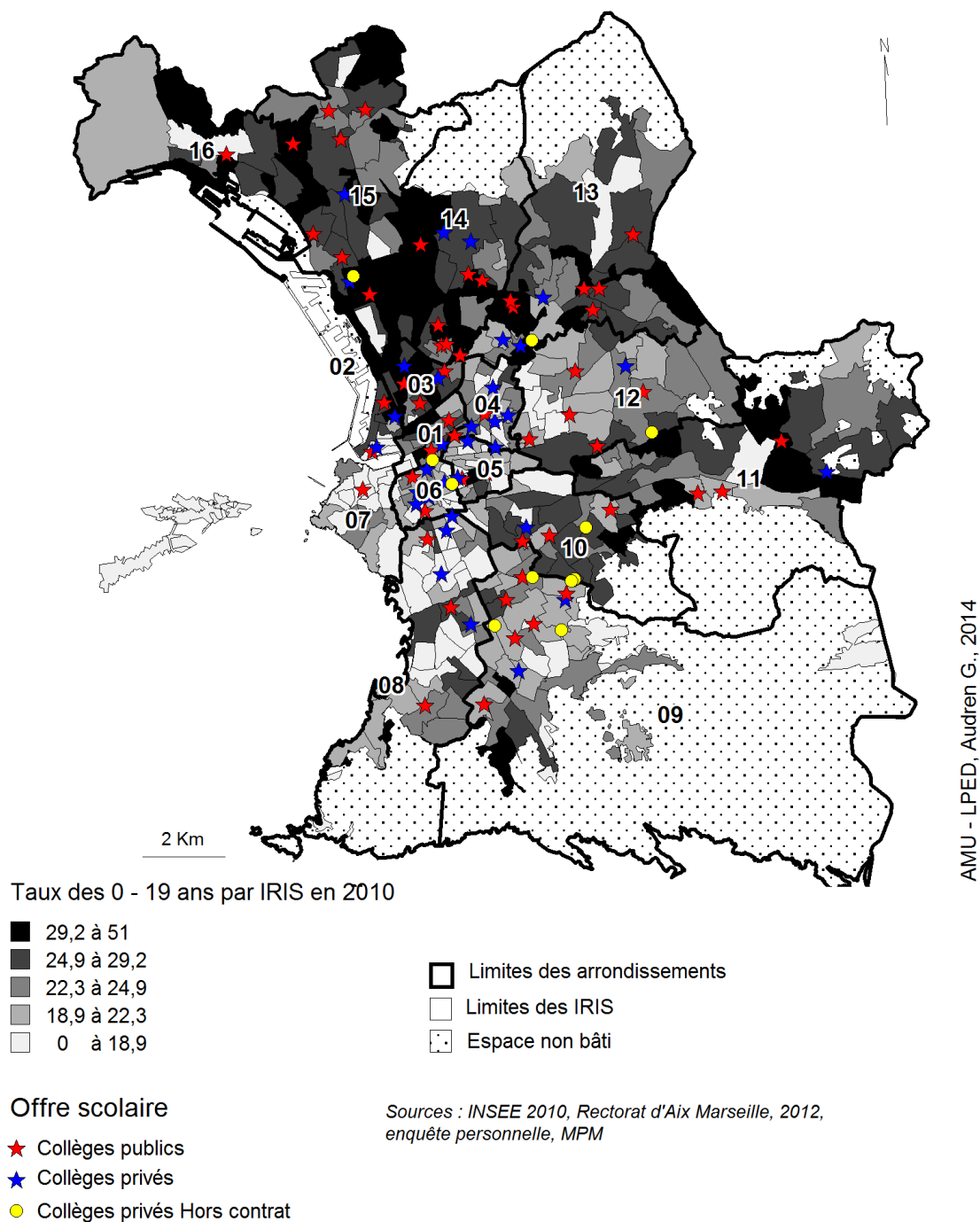
ARR.	Pop 2010	Ratio hab/collège	Ratio hab/collèges publics	Ratio hab /collèges privés
1	39349	13116,3	19674,5	39349
2	25495	6373,8	12747,5	12747,5
3	44975	8995	14991,7	22487,5
4	47911	6844,4	23955,5	9582,2
5	45535	11383,8	22767,5	22767,5
6	42133	5266,6	21066,5	7022,2
7	35904	35904	35904	0
8	78001	11143	26000,3	19500,3
9	75234	9404,3	12539	37617
10	52567	13141,8	17522,3	52567
11	57302	14325,5	19100,7	57302
12	59561	9926,8	11912,2	59561
13	90256	10028,4	15042,7	30085,3
14	60070	6674,4	8581,4	30035
15	79300	9912,5	13216,7	39650
16	17133	8566,5	8566,5	0
Marseille	850726	9558,7	15467,7	25021,4

Sources : INSEE 2010, Rectorat d'Aix-Marseille, 2012

Le tableau 6, ci-dessus, montre un déséquilibre entre secteur d'enseignement mais aussi entre le centre-ville et la périphérie. Globalement, les arrondissements de centre-ville (2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème}) sont bien dotés en collèges et cela peut s'expliquer par une bonne représentation du secteur privé. Les arrondissements, pourtant en situation assez centrale, (1^{er}, 5^{ème}, 7^{ème} à l'exception du 11^{ème}) ne sont pas aussi bien lotis, on compte un collège pour plus de 11000 habitants. L'arrondissement le mieux doté en collèges est le 6^{ème} arrondissement tandis que son voisin, le 7^{ème}, pourtant contigu, l'est beaucoup moins. Cette différence vient de la superficie des arrondissements eux mêmes, de la structure de leur population ainsi que de la densité du bâti et de la délimitation des secteurs scolaires. Ici, la seule variable géographique n'explique pas ce décalage de dotation. En faisant la distinction entre secteurs d'enseignements, les inégalités territoriales sont plus marquées. La dotation en collèges publics est meilleure dans les arrondissements périphériques comme le 16, 14, 12 et 9^{ème}. A l'inverse, les arrondissements centraux comme le 6^{ème}, 4^{ème} et le 2^{ème}, sont mieux dotés en établissements privés.

Mais il est plus intéressant d'observer la répartition de l'offre scolaire en fonction du nombre de « jeunes », c'est-à-dire de la proportion des 0-19 ans par arrondissements et par IRIS.

Répartition de l'offre scolaire et proportion des 0 à 19 ans, par Iris, en 2010



Carte 19 : Répartition de l'offre scolaire et proportion de jeunes de 0 à 19 ans en 2010.

La carte 19 ainsi que le tableau 7 donnent à lire plusieurs dynamiques. La répartition des jeunes de 0 à 19 ans n'est pas homogène. Les plus fortes proportions s'observent dans les quartiers populaires du centre-ville ou au nord, tandis qu'elles sont plus faibles dans les 7^{ème} et 8^{ème}, au sud de la ville. Les IRIS abritant des cités d'habitat social enregistrent des proportions élevées de jeunes de 0 à 19 ans. Dans le 15^{ème} les IRIS de la Castellane et de la Bricarde (abritant les cités des mêmes noms) ont des taux supérieurs à 38% (plus de 43% de la population totale pour la Castellane). L'accueil de ces élèves se fait dans le collège Barnier qui se démarque par sa grande taille. Il scolarise plus de 630 élèves en 2012 alors que la capacité d'accueil moyenne pour les collèges marseillais s'élève à 450. Dans le 13^{ème} les IRIS des cités des Oliviers, des Lauriers, Corot ou St Paul, enregistrent des taux de jeunes oscillant entre 38 et 44%. Ils sont rattachés à deux petits collèges publics (environ 350 élèves) qui fonctionnent en binôme. Situés à proximité, ces établissements se partagent le même secteur de recrutement qui est assez restreint.

Au sud et à l'est de la ville, la proportion des jeunes de 0 à 19 ans est plus faible. Dans le 12^{ème} les collèges Chenier et Tillion recrutent sur des IRIS qui enregistrent des taux compris entre 17 et 24%. La morphologie résidentielle de ces quartiers à dominante pavillonnaire, implique des secteurs de recrutement plus vastes, supérieurs à 280 ha (la médiane s'élève alors à 207 ha). Ces deux établissements se distinguent aussi par leur grande taille, en effet, ils scolarisent plus de 600 élèves en 2012 et connaissent une augmentation continue de leurs effectifs entre 2006 et 2012.

Le centre-ville, enregistre des taux très variables de jeunes de 0 à 19 ans mais concentre la majeure partie de l'offre scolaire privée. Le 6^{ème} arrondissement ressort particulièrement avec la meilleure dotation en établissements privés de la ville (un collège pour environ 1420 élèves), alors que la proportion des jeunes des quartiers où ils sont implantés ont des taux inférieurs à 18%. Bien que la majorité des collèges privés soient situés dans des IRIS où les proportions des 0 à 19 ans sont assez faibles, trois établissements se distinguent. Situés dans des quartiers très populaires du centre-ville ou du 15^{ème}, les collèges de Notre Dame de la Viste, St Joseph ou St Mauront sont de petites structures implantées dans des quartiers où les taux de jeunes dépassent les 35%.

Les tendances observées sur cette carte se retrouvent dans l'analyse du tableau 7. Les arrondissements éloignés du centre-ville et ayant une grande superficie sont les mieux dotés (16^{ème}, 14^{ème}, 12^{ème} et 9^{ème}). Par contre, les arrondissements périphériques, abritant le plus de population de 0 à 19 ans ne sont pas forcément les mieux dotés en collèges publics à l'image du 13^{ème} et 15^{ème} arrondissements. La dotation en collèges privés confirme des inégalités territoriales fortes. Ainsi la dotation en collège privé est dix fois moins importante dans le 11^{ème} que dans le 6^{ème}, et elle reste faible dans les arrondissements périphériques (10^{ème}, 11^{ème}, 12^{ème}, 15^{ème}).

Tableau 7 : L'offre scolaire par arrondissement en fonction de la population âgée de 0 à 19 ans.

L'offre scolaire (collèges) par habitant âgé de 0 à 19 ans, dans les arrondissements à Marseille.

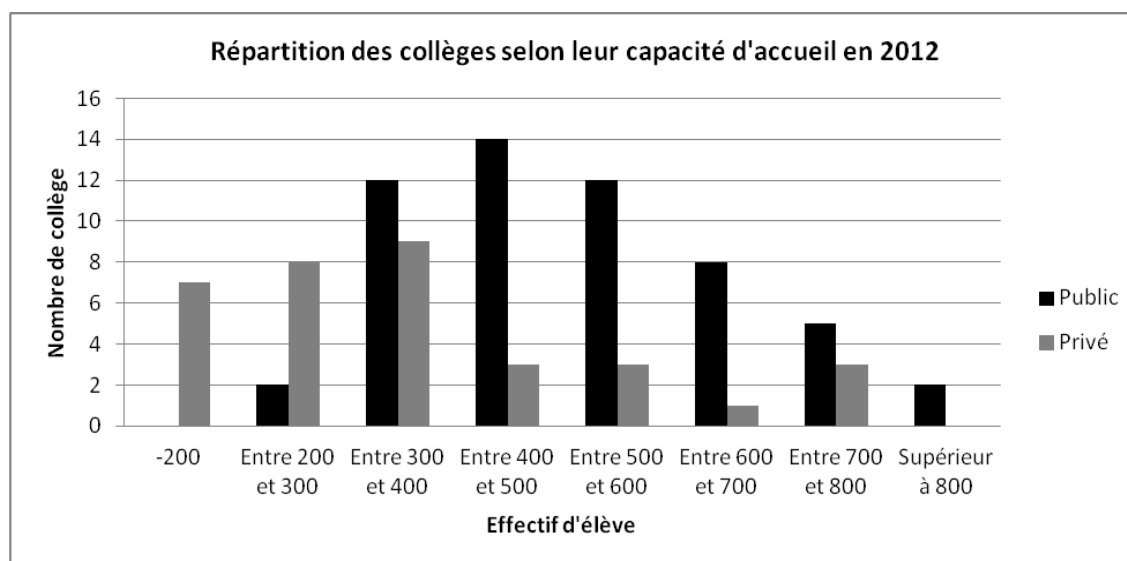
ARR.	Pop de 0 à 19 ans 2010	Ratio hab/collèges	Ratio hab/collèges publics	Ratio hab/collèges privés
1	10 223	3407,7	5111,5	10223,1
2	5 850	1462,4	2924,8	2924,8
3	13 809	2761,9	4603,2	6904,7
4	10 289	1469,9	5144,3	2057,8
5	9 556	2389,1	4778,1	4778,1
6	8 533	1066,6	4266,4	1422,1
7	6 350	6350,4	6350,4	0
8	15 593	2227,5	5197,6	3898,2
9	16 973	2121,7	2828,9	8486,7
10	12 428	3107	4142,7	12428,4
11	15 320	3829,9	5106,6	15319,7
12	12 988	2164,6	2597,5	12987,7
13	25 852	2872,5	4308,7	8617,4
14	19 086	2120,7	2726,6	9543,1
15	24 060	3007,5	4009,9	12029,8
16	4 475	2237,4	2237,4	0
Marseille	211 385	2375,1	3843,4	6217,2

Source : INSEE 2010, Rectorat Aix-Marseille 2012

Mais ces calculs ne prennent pas en compte les capacités d'accueil des établissements et ne traduisent pas réellement les possibilités locales de scolarisation. Selon la situation géographique des établissements ou bien leur secteur d'enseignement, la capacité d'accueil des collèges n'est pas la même.

Figure 4 : Histogrammes de la capacité d'accueil des collèges en 2012.

Sources : Base collège, Rectorat, DAEC, 2012.



Les collèges marseillais (publics et privés) accueillent en moyenne 450 élèves (contre 459 élèves en 2009). Si en 2009, on observait une plus grande représentation de grands établissements (en moyenne 520 élèves) dans le public et de plus petites structures dans le privé (356 élèves en moyenne), en 2012, la moyenne des effectifs des collèges publics baisse alors que celle des établissements privés augmentent. Elle dépasse désormais la moyenne générale de 2012, (454 élèves par collège). L'offre privée montre une plus grande dispersion en ce qui concerne la taille des établissements. Malgré une sur-représentation des petites structures (tous les établissements de moins de 200 élèves sont des collèges privés. On retrouve l'ensemble des collèges de confessions israélite et des établissements catholiques, classés ECLAIR), de grands établissements se distinguent. De grandes structures comme Provence et Cluny dans le 8^{ème} et Lacordaire et Sévigné dans le 13^{ème}, scolarisent tous plus de 670 élèves et voient leur capacité d'accueil augmenter 2009 et 2012. Globalement cette évolution traduit une augmentation générale des capacités d'accueil dans les collèges privés. La plupart des établissements privés sont des cités scolaires, proposant une offre de formation de la maternelle au lycée (Tour Sainte, Provence, Lacordaire, Sévigné etc...) tandis que Thiers, Marseilleveyre et Longchamp sont les seuls établissements publics proposant une scolarité en collège et en lycée. Dans le public, les plus petits collèges se retrouvent à proximité directe d'autres collèges, à l'exemple de Marie Laurencin dans le 14^{ème} qui devait au départ seulement être une annexe du collège Henri Wallon, mais ce dispositif s'est pérennisé. Les collèges les plus grands se situent en périphérie; l'espace disponible permettant d'augmenter les capacités d'accueil et leur situation géographique permettant de drainer des secteurs plus vastes (Malraux dans le 13^{ème} et Marseilleveyre à l'extrême sud du 8^{ème}).

Dans les quartiers nord, les établissements publics sont directement implantés dans les quartiers résidentiels, notamment dans les cités HLM, suivant la logique de développement urbain des années 1970. Les collèges Rostand et Renoir sont situés à l'intérieur des cités des Oliviers, Lauriers Cèdres et Bleuets, les collèges Pythéas et Manet dans les cités du Mail, Busserine, Flamants et Iris, tandis que le collège Mallarmé est totalement inséré à l'intérieur des cités de la Rose. Cette situation a souvent été pointée du doigt car elle ne permet pas aux élèves de ces quartiers d'en sortir et attise un sentiment de renfermement (Van Zanten, 2001). Malgré ces nombreux exemples, certains collèges des quartiers nord se distinguent par leur situation comme celui de l'Estaque situé à cheval des quartiers de l'Estaque et de St Henri ou le collège Triolet situé au cœur du noyau villageois de St Antoine dans le 15^{ème}. En centre-ville, les collèges sont totalement insérés dans la densité du bâti notamment dans des bâtiments historiques (Thiers, Longchamp, Belle de Mai). Au sud, les collèges sont intégrés à l'espace urbain en général, certains dans des quartiers résidentiels (Coin Joli Sévigné ou Grande Bastide) et d'autres un peu plus à l'écart comme le Roy d'Espagne ou Vallon de Toulouse.

La localisation des collèges détermine aussi la surface disponible pour les espaces verts et les espaces de récréation pour les élèves. Le parc des collèges est très diversifié à Marseille entre des établissements petits avec très peu d'espace pour les élèves et ceux proposant des aires de sports et des cours de récréation bien plus grandes (Cf- annexe 2). Les collèges rattachés à des lycées comme Marseilleveyre, Daumier ou les Bartavelles ont des espaces de récréation ou de sports plus vastes car ils sont partagés entre niveaux scolaires tandis que les collèges de centre-ville situés dans des anciens bâtiments ont des espaces verts quasi inexistantes et des cours de récréation très restreintes (dans certains cas les horaires des récréations se font en décalé pour ne pas surcharger les espaces de récréation).

Le parc des collèges est globalement assez ancien³⁴. Au-delà des établissements très anciens situés en centre-ville, la majorité des collèges a été construit entre les années 1950 et 1980, correspondant à une augmentation de la population marseillaise. La plupart des collèges construits pendant les années 1950 ont été rénovés dans les 1990 tandis que ceux construits pendant les années 1960 ont connu une rénovation dans les années 2000. Seuls deux collèges construits dans les années 1970 et 1980 ont été rénovés. Les nouvelles constructions sont assez rares dans les années 1990 et 2000 (5 collèges).

D'autres indicateurs sont intéressants à prendre en compte pour qualifier l'évolution de l'offre scolaire. L'analyse de la carte 20 (p.113), souligne des disparités en termes de taille des établissements et donne à lire des évolutions contrastées.

Tableau 8 : Evolution des effectifs des collégiens à Marseille entre 2006 et 2012.

Evolution des effectifs des collégiens de Marseille entre 2006 et 2012

	effectif total	effectif dans le privé	effectif dans le public	Taux Privé	Taux Public
2006	41867	11747	30120	28,1	71,9
2009	40843	11744	29099	28,8	71,2
2012	40094	11892	28202	29,6	70,3

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2006, 2009, 2012.

³⁴ Site du Rectorat, DAEC, 2012. Attention certaines des informations manquent selon les établissements et elles ne sont pas disponibles pour le secteur privé.

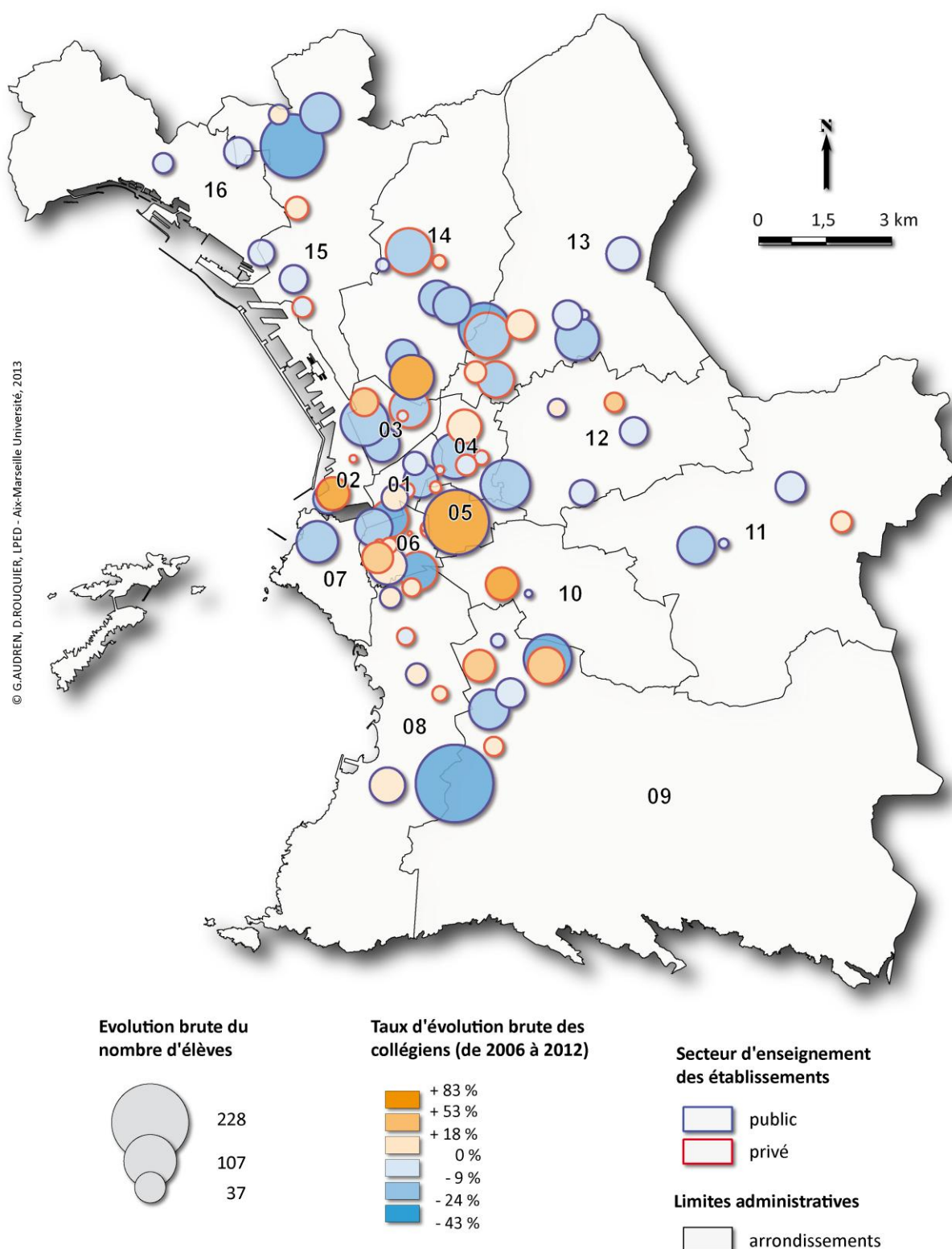
Globalement sur la période entre 2006 et 2012 l'effectif des collégiens a baissé (perte de 1773 d'élèves entre ces dates, soit 4,2 % de l'effectif). Mais la baisse générale des effectifs n'a pas touché le privé, il accueille aujourd'hui près de 30 % de la population collégienne.

Entre ces dates, plus de la moitié des collèges enregistrent une baisse d'effectifs (54 établissements). La perte moyenne par établissement s'élève à environ 62 élèves mais cette moyenne est largement tirée vers le haut avec des pertes record enregistrées dans certains collèges. Les collèges publics du Roy d'Espagne au sud de la ville dans le 9^{ème} et celui de Jean Moulin, au nord, dans le 15^{ème}, perdent respectivement 325 et 218 élèves durant cette période. Ces établissements jouissent d'une mauvaise image tant sur le plan du recrutement social que des résultats scolaires. Ils sont fortement évités dès la sixième et cette fuite d'élève s'enregistre alors par des fermetures de classes. Si ces facteurs expliquent en partie la dynamique enregistrée, une étude approfondie permettrait de mieux la comprendre. Des grands collèges publics (10 établissements) avec des capacités d'accueil supérieures à la moyenne marseillaise enregistrent quant à eux une perte d'effectif comprise autour de 100 élèves. Les établissements privés qui perdent des effectifs sont beaucoup moins nombreux et leurs pertes sont faibles, inférieures à une trentaine d'élèves³⁵.

Trente-trois établissements voient leurs effectifs augmenter dans cette période (19 collèges privés et 14 collèges publics). Dans le secteur privé tous les établissements de confessions israélites (sauf un) ont des effectifs qui augmentent. Les collèges de Notre Dame de la Major dans le 2^{ème}, de St Bruno dans le 4^{ème} et de Pastré- Grande Bastide dans le 9^{ème} ont connu une évolution positive continue de leurs effectifs, mais restent des établissements à taille humaine (leurs capacités d'accueil sont inférieures à la moyenne). Les grandes structures comme Cluny dans le 8^{ème}, Sévigné et Lacordaire dans le 13^{ème} enregistrent une augmentation limitée de leurs effectifs, leurs capacités d'accueil sont déjà supérieures à la moyenne marseillaise et le nombre d'élève par classe est assez élevé. Dans le secteur public, les collèges de Fraissinet dans le 5^{ème} et de Laurencin dans le 14^{ème} connaissent la plus forte augmentation d'effectifs. La destruction puis la reconstruction sur site du collège Fraissinet en 2009 a permis de largement augmenter sa capacité d'accueil et d'ouvrir plusieurs classes. A son ouverture, le collège Laurencin accueille ses élèves dans des préfabriqués. Cette solution ne devait qu'être provisoire, mais ce dispositif s'est pérennisé et en 2005 un nouveau bâtiment s'est construit permettant d'augmenter sa capacité d'accueil. Mais ce collège reste une petite structure qui ne scolarise que 276 élèves en 2012.

³⁵ Seuls les collèges de Tour Sainte, 14^{ème}, Yavné, 13^{ème} et St Eugène de Mazenod, 8^{ème} enregistrent des pertes d'effectifs plus élevées.

Evolution des effectifs dans les collèges marseillais de 2006 à 2012



Sources : DAEC, Recorat Aix-Marseille, 2006-2012

Carte 20 : L'évolution des effectifs dans les collèges marseillais de 2006 à 2012.

Ainsi, depuis le début de cette thèse (2009) plusieurs évolutions ont marquées l'offre scolaire locale. Que ce soit en termes d'effectif ou de capacité d'accueil comme nous venons de le voir. Mais d'autres changements s'enregistrent dans les collèges marseillais et traduisent des stratégies variables selon les enjeux locaux de scolarisation.

1.2 - Des évolutions récentes

La géographie des collèges représente une offre mouvante. Entre 2009 et 2012, l'offre scolaire mais aussi d'enseignement a évolué. Si peu de collèges ont été construits, plusieurs ont été réhabilités, agrandis ou même « déplacés ». Ces travaux peuvent parfois être accompagnés d'un changement de nom afin de dissiper des images ou les mauvaises réputations attribuées à ces établissements³⁶.

Le collège Gibraltar, dans le 14^{ème}, qui avait une mauvaise réputation auprès des parents d'élèves s'appelle désormais Alexandre Dumas et le collège Campagne Alleman, situé dans le 12^{ème}, pourtant construit en 2008 a changé de nom pour Germaine Tillion³⁷. Des études plus approfondies sur l'évolution du taux d'évitement de ces collèges après leurs changements de noms seraient intéressantes afin d'observer l'efficacité de ce type de stratégie. Le collège Arenc Bachas (anciennement situé dans des locaux vétustes à la sortie de la gare de métro de Bougainville dans le quartier des Crottes, 15^{ème}) a lui aussi changé de nom (actuellement Rosa Parks) et a été transféré dans des locaux neufs dans le quartier voisin de la Cabucelle. Le déplacement de cet établissement pose des questions sur les moyens de transport pour s'y rendre ainsi que la modification ou non des secteurs scolaires. La fusion des collèges voisins de Scotto et Rolland, situés dans le même secteur scolaire du 10^{ème} arrondissement, traduit une volonté du Conseil Général de « suivre les évolutions urbaines ». A la rentrée 2012, les élèves de Scotto seront accueillis à Romain Rolland qui a été réhabilité, agrandi et rebaptisé le collège de La Capelette, afin de répondre aux besoins des nouveaux habitants de la ZAC du même nom. Dans le secteur privé l'offre reste plus stable. Les travaux d'agrandissement touchent des collèges très demandés comme Lacordaire et Sévigné et une réfection totale du Cours Bastide a été réalisée. Certains établissements hors contrat d'association ont obtenu leur contrat auprès du ministère de l'Education Nationale, c'est le cas de la toute petite structure de la Fondation d'Auteuil qui accueille une seule classe de sixième dans le « collège dénommé Vitagliano ». Le collège Eugène de Mazenod, dans le 8^{ème} ouvre quant à lui ses locaux à plusieurs associations artistiques et sportives en dehors des heures d'enseignement (expositions, cours de zumba). A noter aussi l'ouverture d'une école sur le site Euromed afin de répondre à la demande de

³⁶ Le changement de nom est présenté comme une stratégie de la part du Conseil Général, entretien réalisé avec la responsable de la sectorisation du Conseil Général en 2011.

³⁷ La mauvaise réputation du collège Gibraltar a longtemps était décrite par une institutrice de CM2 d'une école de quartier, entretien 2011.

la nouvelle population locale, ainsi que l'ouverture de deux cités scolaires juives hors contrat d'association dans les 9^{ème} et 10^{ème} arrondissements à proximité de l'offre du même type déjà existante.

Figure 5 : Illustrations des évolutions récentes de l'offre scolaire à Marseille



Les collèges Rolland et Scotto ont fusionné en un seul collège, qui a été rebaptisé le 3/02/2014, le collège Louise Michel. En haut, les anciens panneaux d'indications, à gauche l'ancienne entrée du collège Scotto, à droite l'entrée du nouveau collège. *Audren G., 2014.*



Après plusieurs années de concertations, le collège vétuste d'Arenc Bachas (situé à la sortie du métro de Bougainville, 15^{ème}) a été totalement reconstruit et relocalisé Rue de Lyon (15^{ème}). La première pierre a été posée en mai 2010 pour une ouverture des portes à la rentrée de septembre 2011, sous le nom de Rosa Parks.

Audren G., 2014.

1.3 - L'offre privée

- Comparaisons nationales

A l'échelle académique, les académies de Rennes ou de Nantes scolarisent les proportions d'élèves du secondaire scolarisés dans le privé les plus élevées de France (plus de 40%), et celle de Paris n'arrive qu'en 3^{ème} position. Pour l'académie d'Aix-Marseille, ce taux augmente depuis 1998 passant de 18,7% à 20,2% pour l'année 2009 2010. Si ce taux n'est pas élevé dans les bassins de Briançon ou de Digne, il représente plus de 41,9% d'élèves pour le bassin de Marseille Centre et 31,1% pour Marseille Etoile Sud (MEN, 2010-b). A Marseille, la population des collégiens scolarisés dans le privé augmente depuis 2006, atteignant près de 30% en 2012.

Dans toutes les grandes villes présentées dans le tableau 9, l'offre scolaire est principalement composée de collèges publics. En général ils représentent plus de 55% de l'offre totale. Strasbourg, Toulouse et Nice enregistrent les taux les plus élevés dépassant 65% de l'offre totale. La ville de Nantes fait exception. C'est la seule de ces villes qui compte plus d'établissements privés que publics. Ainsi les collèges publics ne représentent que 48,4% de l'offre totale et les établissements privés plus de 51%. La tradition de l'enseignement privé catholique dans l'Ouest de la France est observée depuis longtemps et des recensements récents confirment cette tendance (Merle, 2010). A l'inverse, Strasbourg se démarque par la proportion d'établissements privés la plus faible. A Marseille, malgré une assez forte représentation de l'offre privée sous contrat (38,2%) elle demeure moins implantée qu'à Lyon, Bordeaux ou Montpellier. Les collèges publics sont majoritaires et représentent 61,8% de l'offre totale.

Tableau 9 : L'offre scolaire dans quelques grandes villes françaises en 2014.

Répartition de l'offre scolaire (collèges publics et privés sous contrat) pour quelques grandes villes françaises, en 2014					
	Tot_collèges	Nb collèges publics	% de l'offre totale	Nb collèges privés	% de l'offre totale
Paris	177	112	63,3	65	36,7
Marseille	89	55	61,8	34	38,2
Lyon	43	24	55,8	19	44,2
Toulouse	36	24	66,7	12	33,3
Nice	29	19	65,5	10	34,5
Nantes	31	15	48,4	16	51,6
Strasbourg	25	17	68	8	32
Montpellier	26	16	61,5	10	38,5
Bordeaux	22	13	59,1	9	40,9

Sources : Annuaire de l'éducation nationale 2014, <http://www.education.gouv.fr/pid24301/annuaire-accueil-recherche.html>

Tableau 10 : Offre scolaire et proportion de jeunes de moins de 20 ans dans quelques grandes villes françaises.

Nombre de jeunes de moins de 20 ans par collèges dans quelques grandes villes françaises

	Pop_0_20ans_09	Tx_0_20ans_09	Ratio collèges/-20ans	Ratio collèges publics/-20ans	Ratio collèges privés /-20ans
Paris	436208	19,5	2464,5	3894,7	6710,9
Marseille	211385	24,9	2375,1	3843,3	6217,2
Lyon	107220	22,3	2493,5	4467,5	5643,2
Toulouse	95213	21,6	2644,8	3967,2	7934,4
Nice	73718	21,6	2542	3879,9	7371,8
Nantes	65479	23,2	2112,2	4365,3	4092,4
Strasbourg	67305	24,8	2692,2	3959,1	8413,1
Montpellier	59029	23,1	2270,3	3689,3	5902,9
Bordeaux	49918	21,1	2269	3839,8	5546,4

Sources : INSEE, 2009; Annuaire de l'éducation nationale 2014

NB : Précisions méthodologiques :

Les données présentées dans le tableau 10, présentent un certain biais. En effet, la population estimée date de 2009 (INSEE : <http://www.statistiques-locales.insee.fr/carto/>) alors que le recensement des établissements a été fait en 2014 (Annuaire de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/pid24301/annuaire-accueil-recherche.html>). Mais les informations présentées permettent de lire certaines tendances. En effet, l'organisation générale de l'offre scolaire et les dotations communales en termes de collèges, évoluent peu en quelques années.

Dans le commentaire qui suit, le terme de « jeunes » représente le nombre de personne ayant moins de 20 ans.

La proportion des jeunes de moins 20 ans dans quelques grandes villes françaises s'établit autour de 21%. Mais des villes se distinguent. Alors que Paris enregistre le taux de jeunes le moins élevé (19,5%), Marseille a la proportion la plus élevée, atteignant presque 25% de la population communale. Cette observation est connue et s'analyse en parallèle des tendances démographiques (évolution de la population, migration) et immobilières. Mais ce qui nous intéresse ici c'est de voir si la proportion des jeunes est en corrélation avec l'offre scolaire locale (les collèges notamment).

L'offre privée joue un rôle déterminant dans la dotation scolaire globale dans ces quelques villes. Nantes semble alors mieux dotée que Strasbourg en collèges. Cette différence s'explique par la plus forte présence d'établissements privés à Nantes (le ratio collège privé et jeunes est le plus bas de ces grandes villes, autour de 4000 jeunes pour un établissement) et une sous représentation de ces collèges à Strasbourg, où ce ratio est plus de deux fois plus élevé (un établissement pour environ 8410 jeunes). Si l'on observe la dotation scolaire dans le secteur public, Lyon semble être la ville la moins bien dotée alors que Montpellier enregistre le meilleur ratio entre le nombre de collèges publics et les jeunes de moins 20 ans. Avec la plus grande proportion de jeunes de toutes ces villes, Marseille apparaît bien dotée en général en collèges privés et publics. Le ratio global (offre totale/jeunes) s'élève à 2375, meilleur qu'à Strasbourg, Toulouse ou Nice par exemple. En ce qui concerne l'offre publique, le ratio est à peu près similaire qu'à Bordeaux ou Nice. En ce qui concerne l'offre privée, Marseille a une position relativement moyenne par rapport à ces autres villes. Cette « dotation théorique » ne traduit pas les possibilités locales de scolarisation, car elle ne prend en compte ni les capacités d'accueil des collèges, ni leur répartition géographique. Mais cela permet tout de même, de mettre en évidence des différences nationales et de positionner Marseille dans ce contexte.

Le secteur privé, sous contrat, est financé en partie par l'État qui prend en charge la rémunération des enseignants. En ce qui concerne les dépenses de fonctionnement, *« l'État et chaque collectivité territoriale sont tenus d'y participer dans les mêmes conditions qu'ils participent aux dépenses de fonctionnement des classes correspondantes dans les écoles et les établissements publics d'enseignement »*. Quant aux dépenses d'investissement, elles peuvent faire l'objet d'une participation des collectivités publiques dans des conditions strictes (en règle générale, le total de leurs participations à ce titre doit rester inférieur à 10 % des dépenses annuelles de l'établissement et la participation doit répondre à certains besoins). Mais il reste possible à une collectivité d'évaluer le besoin plus ou moins pressant pour les opérations non couvertes par le « forfait d'externat » (contribution forfaitaire versée par les collectivités locales), et les élèves scolarisés dans la collectivité voisine peuvent être ignorés aussi bien par celle de résidence que celle de scolarisation (Extraits du site Internet du ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html>).

Donc, à l'inverse des collèges publics, les établissements privés ont à leur charge la gestion matérielle ainsi que l'entretien ou la location de terrain dans le cas où le diocèse n'est pas propriétaire. C'est pour assurer leurs fonctionnements que les établissements privés sont payants et demandent une participation aux familles. Les frais prennent en compte ces différents aspects et sont fixés en conseil d'administration par le directeur en accord avec l'OGEC (Organisme de Gestion de l'Enseignement catholique) qui assure la gestion matérielle de l'école à partir des contributions des familles et des subventions de l'état. Cet organisme est une association de loi 1901 qui donne l'existence juridique à

l'établissement. Il est composé de parents ou d'anciens parents d'élèves bénévoles qui aident, en collaboration avec l'économe, le directeur à la gestion financière et matérielle de l'établissement. L'OGEC assure les liens avec les différents organismes de l'enseignement catholique, les pouvoirs publics, et dans certains cas avec les propriétaires des locaux. Cet organisme est l'employeur du personnel administratif et de service. Chaque collège est autonome et cela peut entraîner des variations tarifaires importantes entre établissements. Les frais de scolarité ont tendance à augmenter depuis plusieurs années, mais cette évolution est contrôlée par la préfecture. Selon la DDEC cette tendance prend en compte l'augmentation générale des frais d'entretien et ne correspond en aucun cas à une stratégie indirecte de sélection sociale du public³⁸. Le prix de la scolarité dans le privé se décline entre des frais de scolarité (les plus élevés), des frais d'inscription, la demi-pension et dans certains cas des frais supplémentaires. Le contenu de ces frais est très variable selon les établissements comme les modalités de paiements proposées aux familles.

- Caractéristiques locales de l'offre privée

A Marseille, l'évolution des effectifs scolaires entre 2006 et 2012 enregistre une baisse générale mais qui ne s'enregistre pas dans le secteur privé. Ce secteur accueille de plus en plus d'élèves et connaît une forme de spécialisation sociale dans son recrutement. En effet, entre 2006 et 2012, la part des élèves favorisés augmente de près de 3 points et représente désormais plus de 37,5% des élèves scolarisés dans ce secteur. Les catégories moyennes restent stables (autour de 40%) tandis que la part des élèves défavorisés baisse de près de 3 points aussi, ne représentant qu'environ 16% de l'ensemble des élèves scolarisés dans le privé. Cette répartition sociale et ces tendances ne s'enregistrent pas de la même manière dans le secteur public (nous observerons ces dynamiques plus en détail dans le chapitre 3, 1.2).

La majorité des établissements privés sous contrat sont catholiques et peuvent être sous la tutelle générale du diocèse ou de différentes congrégations (Dominicaine, Jésuite, Trinitaire)³⁹. Il existe néanmoins 1 collège arménien (Hamaskaine, où l'enseignement de l'arménien s'effectue dès le collège) et 3 collèges privés sous contrat, de confession juive et israélite: Yavne, Gan Ami et Ort. Ces établissements se distinguent par la richesse de leur site Internet où l'ensemble des projets pédagogiques, éducatifs et religieux sont détaillés. L'encadrement et le suivi des élèves, l'apprentissage de la religion, l'importance de la lecture des textes saints ainsi que le respect des traditions sont nettement valorisés. Leurs sites sont illustrés de nombreuses photos où les fêtes religieuses traditionnelles, la venue de grande personnalité comme le grand rabbin de France ou les différents voyages (pèlerinage en Israël

³⁸ Extraits entretiens, directrices adjointes de l'enseignement catholique du premier et second degré, 2011.

³⁹ Selon le Secrétariat général de l'enseignement catholique, 95 % de l'enseignement privé serait catholique (Héran, 1996).

et en Pologne, visite d'Auschwitz...) représentent des temps forts des établissements ainsi que de leur identité. Malgré la domination du catholicisme, ces exemples traduisent la diversité du secteur d'enseignement privé sous contrat à Marseille.

Encadré 2 : L'établissement franco-arménien, Hamaskaine.

Il a ouvert ses portes en 1980 mais ne proposait qu'une classe de maternelle. Au fil des années, il s'est largement développé et offre désormais une scolarisation en collège et en lycée. Grâce à un large appui de la municipalité et des collectivités territoriales, un nouveau bâtiment a été inauguré en 2003 et accueille plus de 340 élèves, de la maternelle à la terminale. La première page de son site Internet met en avant sa culture et son identité arménienne (comme on peut le voir sur la photo, il est possible de naviguer sur ce site en français et en arménien, de connaître tous les événements du centre culturel et des associations des arméniens de Marseille, par exemple).

Langues : Français | Armenian

 **ÉCOLE HAMASKAÏNE**
ՀԱՄԱՔԱՅԻՆ

Accueil L'école Pédagogie Vie de l'écc



Source : <http://hamaskaine-france.com/>

Encadré 3 : L'établissement de confession juive Gan Ami.

Lorsqu'on ouvre le site Internet (consulté en Août 2014) une musique traditionnelle commence à jouer, alors qu'un annonceur présente l'établissement, et rappelle que les inscriptions sont très limitées. Les images et les valeurs juives sont largement mises en évidence. Une rubrique spécifique est consacrée plus particulièrement au culte et présente les différentes fêtes juives. Le blog du directeur de l'établissement expose un point de vu très orienté sur le conflit israélo-palestinien. Dans une vidéo présente sur le site, le grand rabbin d'Israël rappelle « *la mission des juifs en ces temps difficiles* ». Les rubriques consacrées à l'école au collège et au lycée, sont fermées pendant les vacances scolaires mais il est possible d'accéder à l'agenda de l'établissement qui présente les temps forts de l'année scolaire passée. Il se présente sous la forme d'un catalogue qu'on peut consulter (comme d'autres établissements de confessions catholiques, Lacordaire et Provence par exemple). Ce catalogue présente les résultats scolaires, les conseils du directeur aux parents d'élèves mais surtout, sous la forme d'un calendrier, il rappelle toutes les fêtes juives et les moments de prières. Par ailleurs, chaque page fait de la publicité pour différents services mettant en évidence le réseau des parents d'élèves et montrant le soutien de différentes personnalités. En page 19 figure « une liste de soutien » avec les noms de docteurs, avocats ou chefs d'entreprises qui soutiennent l'établissement.



Sources : <http://www.ganami.com/>, consulté en Août 2014.

A Marseille, le prix de la scolarité dans les établissements privés reflète la diversité de cette offre. Le sondage que nous avons effectué en 2010 sur le montant de la scolarité dans les établissements privés à Marseille, souligne des disparités importantes au sein de l'offre (Cf- annexe 3). La moyenne des frais de scolarité s'élève à 692,30€, celle des frais d'inscription à 83€ tandis que les frais de demi-pension sont très élevés plus de 770€ en moyenne. Même si ces frais varient selon les établissements, dans certains cas, ces tarifs poussent certains parents d'élèves à s'organiser autrement. Au collège Sévigné, certains parents viennent devant le collège entre midi et deux heures avec des pique-niques. Les écarts tarifaires sont très importants et géographiquement expliqués. Les frais de scolarité annuels varient entre 197€ et 1575€ entre le petit collège de confession juive Yavné et l'imposant collège catholique de Lacordaire. A part quelques exceptions⁴⁰, les variations des frais d'inscription se calquent sur la localisation des établissements dans la ville. En effet, les collèges des quartiers paupérisés du centre-ville ont les frais de scolarité les plus faibles, alors que ceux des quartiers chics ou ceux du 4^{ème} sont les plus élevés (concentration de quatre collèges aux frais supérieurs à 780€). Ces observations se retrouvent dans les montants des frais d'inscription ou des frais supplémentaires demandés⁴¹.

On recense aussi plusieurs politiques tarifaires. Afin que le prix de la scolarité soit proportionnel aux revenus des familles, certains établissements appliquent le calcul de quotients familiaux et demandent les fiches d'imposition des parents au moment des inscriptions. D'autres effectuent des tarifs dégressifs en fonction de plusieurs critères comme le niveau scolaire (maternelle ou lycée), ou le nombre d'enfants scolarisés dans l'établissement. Pour aider les parents d'élèves en difficulté, certains établissements proposent l'étalement des paiements sur l'année et d'autres mettent en place un fonds d'aide pour les parents. Dans les quartiers les plus populaires, les établissements et le Conseil Général financent parfois la demi-pension pour alléger le montant d'une scolarité dans le privé. Mais ces politiques tarifaires n'ont pas toujours l'effet escompté. Malgré le calcul du quotient familial dans le collège le plus favorisé de la ville, situé dans le 8^{ème}, cette politique ne permet pas de recruter des personnes aux bas revenus. D'autre part, certains parents en difficulté sont réticents à faire une démarche de demande d'aide financière auprès de l'établissement⁴².

⁴⁰ Lacordaire est situé dans l'un des arrondissements où les contrastes sociaux sont les plus marqués, mais propose les tarifs les plus élevés.

⁴¹ Pour plus de détails sur les modalités de l'enquête et l'explication des variables, se référer à l'annexe 3.

⁴² Plus de 78% des parents d'élèves de Provence sont très favorisés et paient les frais de scolarité les plus élevés (2009). A Lacordaire, le directeur souligne que certains parents d'élèves en difficulté n'osent pas franchir le pas de la demande d'aide financière par crainte ou gêne.

Tableau 11 : Prix de la scolarité dans quelques établissements privés marseillais en 2010.

Prix de la scolarité dans quelques collèges privés à Marseille en 2010 (prix en €, par an).

Nom du collège	Arr.	Nb_élèves	Contrat	Scolarité	Inscription	Demi pension	Frais supp.	Prix 1 repas
Belsunce	2	179	oui	260	50			
Notre Dame de la Major	2	116	oui	470	37			
Saint Mauront	3	111	oui	265,5	25		46	4,2
Saint Bruno	4	461	oui	790		790		
Saint Joseph Madeleine	4	521	oui	988	160			5,8
Sainte Marie Blancarde	4	349	oui	1182,5	62	735		
Chevreul Champavier	5	345	oui	1000	65	790		
Saint Charles Camas	5	478	oui	600	120			5,75 - 6,30
Cours Bastide	6	350	oui	743	200			5,69 - 6,60
Saint Joseph Les Maristes	6	494	oui	805				5,05 - 5,40
De Provence	8	718	oui	0 à 1595				
Sainte Trinité	9	406	oui	650 à 1040	80 - 40	739		5,7
Bnei Elazar	9	-	non	1650		650		
Ort	10	79	oui	1664	50			
Lacordaire	13	648	oui	1681				2,2
Henri Margalhan	14	324	oui	574		773		
Tour Sainte	14	408	oui	755	70	705		
Notre Dame de la Viste	15	320	oui	450	92	820	156	
Saint Joseph de Viala	15	323	oui	485	80			

Sources : Enquête téléphonique 2010, sites Internet des établissements.

2 - Des différenciations dans l'offre d'enseignement ?

Dans le secteur public, il est bien connu que certaines offres d'enseignement contribuent à déterminer le choix des parents et influencent les images des établissements. Le recours aux options ou bien à des parcours scolaires particuliers représente l'une des stratégies des parents d'élèves à l'heure où la carte scolaire offre peu de souplesse. D'autre part, l'ouverture d'option ou de parcours scolaires représente une stratégie valorisée par les chefs d'établissements dans le public et dans le privé. En effet, certaines options ou classes spécifiques peuvent favoriser l'attractivité d'un établissement.

2.1 - Une « ouverture des enseignements » ?

- Répartition de l'offre d'enseignement

L'offre d'enseignement dans les collèges est diversifiée. Il faut alors faire la distinction entre les options, les sections et les parcours scolaires spécifiques, qui n'ont pas les mêmes modes de recrutement et ne prennent pas les mêmes formes.

Les parcours scolaires spécifiques sont peu nombreux à Marseille et correspondent à des classes à horaire aménagé alliant le programme scolaire et la pratique intensive d'une activité. Outre la section musique du collège Thiers et la section internationale de Marseilleveyre, les sections sportives sont plus répandues et pas forcément dans les collèges des quartiers favorisés (18 collèges).

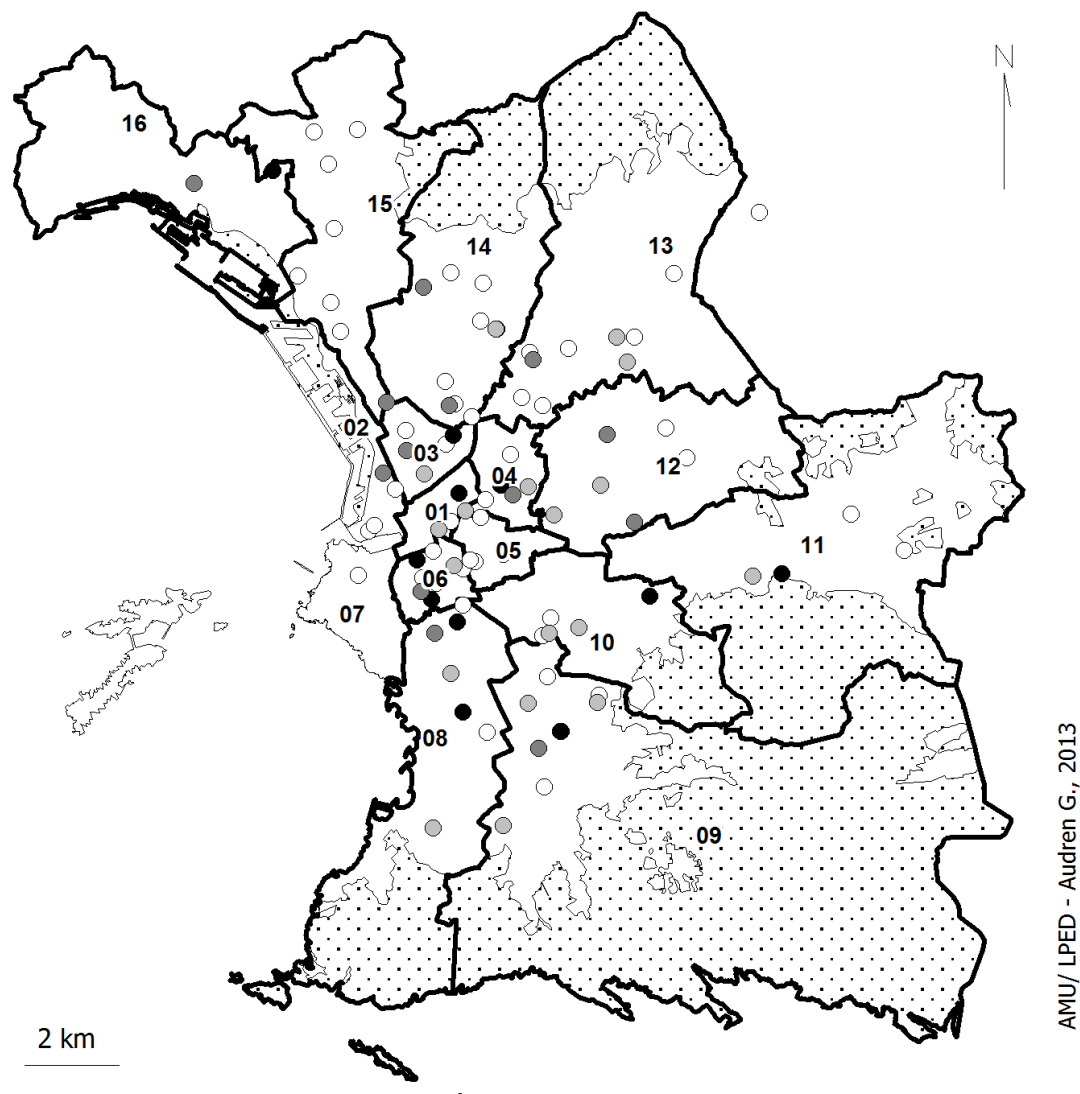
Dernièrement des classes à horaire aménagé théâtre ont ouvert à Izzo et à Triolet, des collèges défavorisés, répondant à une stratégie de l'Inspection d'Académie. Ces classes sont totalement déssectorisées. Elles ne recrutent pas sur un secteur spécifique et n'importe quel élève peut y postuler, en validant préalablement un concours d'entrée. Les options, le choix de sections (européenne, internationale) ou type de classe (bilangue...) sont des recours d'enseignement soumis à la sectorisation qui se retrouvent de plus en plus dans les collèges publics. Les options de latin, grec, le russe ou l'allemand et les classes bilangues et sections européennes ont longtemps été utilisées comme des recours pédagogiques pour éviter le collège de secteur, ou pour d'être dans la « bonne classe » de l'établissement. Désormais cette stratégie pèse moins dans l'acceptation des dérogations et l'accès à une classe privilégiée, au sein des collèges, n'est pas automatique. Chaque chef d'établissement est libre de constituer des classes de niveau en fonction de certaines options. Si certains le font, afin de rassurer les parents d'élèves pour éviter des départs de bons éléments, d'autres n'entrent pas dans cette stratégie qui augmente la ségrégation interne aux établissements (Van Zanten, 2009, Felouzis et al., 2005). Pour contrer ce phénomène, le ministère de l'Education Nationale, ainsi que ses relais locaux, ont mis en place une politique de large diffusion des options rares dans la plupart des collèges. C'est une réelle politique menée au

sein de l'académie d'Aix-Marseille depuis plusieurs années. Le nombre de sections européennes (toutes langues confondues dans les établissements publics et privés) a plus que doublé entre 2004 et 2010 pour l'ensemble de l'académie et le nombre de classes bilangues (toutes langues confondues) à été multiplié par 6,5 dans les établissements publics de l'académie⁴³.

La répartition de l'offre d'enseignement est équitable au sein des collèges marseillais. L'enseignement du latin et du grec se retrouve dans une très large majorité des collèges et les classes bilangues et européennes (on note une sur-représentation des classes allemand-anglais) sont étendues à une majorité d'établissements publics. Les options rares et l'enseignement de langues particulières ne sont plus l'apanage des collèges favorisés et certains collèges ECLAIR, fortement défavorisés des quartiers nord, enseignent le latin et proposent des classes bilangues ou européennes. Cette « ouverture pédagogique » a contribué à déségréguer l'offre et à limiter certaines inégalités éducatives entre les collèges du nord et du sud de la ville, mais elle n'est pas suffisante pour contrer les phénomènes d'évitement autour de certains collèges. Si la répartition des options ou classes bilangues européennes ne montre pas de profondes inégalités sur le territoire (sauf dans le 15^{ème} où aucun des collèges ne les propose), la répartition des dispositifs éducatifs à destination d'élèves en grandes difficultés, traduit un clivage nord/sud. Les troisièmes d'insertion et les classes relais sont principalement implantées dans des établissements défavorisés des quartiers nord ou du centre-ville. Ces classes doivent permettre de réduire le décrochage scolaire pour des élèves en grande difficulté. Les troisièmes d'insertion sont constituées d'un groupe réduit d'élèves qui alternent entre des périodes de cours en classe et des périodes de stages en milieu professionnel, en entreprises. Les dispositifs relais quant à eux sont encore plus ciblés et *« permettent un accueil temporaire adapté à des collégiens en risque de marginalisation scolaire et ont pour objectif de favoriser la rescolarisation et la resocialisation de ces élèves »* (<http://eduscol.education.fr/pid23264/dispositifs-relais.html>). Mais au-delà de la persistance de certaines différenciations, le secteur public propose une offre pédagogique large et variée et équitablement répartie sur le territoire.

⁴³ L'état de l'académie 2010-2011, Atlas, rectorat d'Aix-Marseille.

Répartition de l'offre d'enseignement (classes bilingues et européennes) dans les collèges en 2012



Localisation des collèges

- Collèges ayant des classes bilingues et européennes
- Collèges ayant des classes européennes
- Collèges ayant des classes bilingues
- Collèges ne proposant aucune classe bilingue et/ou européenne
- Espace non bâti
- Limite des arrondissements

Sources : DAEC, Rectorat d'Aix Marseille, 2012.

Carte 21 : Répartition de l'offre d'enseignement des langues dans les collèges publics et privés, en 2012

Si le contexte local (social, urbain) ne semble pas influencer la répartition de l'offre d'enseignement « classique » dans les collèges marseillais, par ailleurs, il affecte les politiques internes d'établissement. Dans les contextes favorisés, les règles intérieures ainsi que certains axes du projet pédagogique s'orientent vers la discipline, l'encadrement en mettant une certaine pression afin d'obtenir d'excellents résultats scolaires, tandis que dans les collèges défavorisés, l'objectif premier est la maîtrise des fondamentaux, savoir lire, écrire, avant de viser l'amélioration des résultats. Les ambitions des chefs d'établissements de collèges défavorisés ne visent pas l'excellence scolaire mais une amélioration des résultats favorisant le taux de passage des élèves dans des classes supérieures. L'atteinte de ces objectifs, pousse les chefs d'établissements à développer différentes stratégies internes. Ainsi, dans un collège privé du 14^{ème}, le directeur a mis en place une classe de remise à niveau tandis que le principal d'un collège défavorisé du centre-ville a développé un dispositif d'accueil d'élèves en grande difficulté.

Les projets d'établissements des collèges publics sont assez généraux et doivent « favoriser la réussite des élèves, lutter contre l'absentéisme et favoriser les conduites écocitoyennes ». Au-delà de ces orientations globales, c'est la politique interne menée au sein des établissements pour tendre vers ces objectifs qui diffère. Dans un collège public très favorisé du 8^{ème} la politique interne est axée sur l'encadrement, répondant à une certaine demande et à l'exigence des parents d'élèves. Dans des collèges plus mixtes à favorisés, lorsque les difficultés scolaires sont moins marquées, la politique interne des établissements s'oriente alors vers une diversification des activités proposées aux élèves. Les projets d'établissements des collèges privés de prestige s'articulent autour de valeurs générales comme l'excellence, la réussite, l'esprit d'ouverture, la liberté de choix, et mettent en avant l'obéissance et la reconnaissance d'autorité. Malgré leur tutelle et identité religieuse différente (Jésuite et Dominicain) leurs valeurs autour de l'éducation et des formations des futurs adultes semblent similaires. Les notions d'encadrement et de vie scolaire s'orientent plus vers le respect, la politesse et des règles de comportements de bases.

- Dispositifs scolaires et reproduction des inégalités sociales dans les collèges ?

Au sein du système scolaire, certains dispositifs (stages obligatoires pour tous les élèves en classes de quatrième ou de troisième, et les options découvertes professionnelles 3 heures ou 6 heures) illustrent la reproduction des inégalités sociales entre élèves. Malgré l'application d'une politique nationale qui se retrouve dans tous les collèges (stages obligatoires) et la large diffusion de l'option découverte professionnelle dans les établissements, les chances pour les collégiens « d'ouverture et de découverte » du monde professionnel ne sont pas les mêmes. Ainsi, ce n'est pas la répartition de ces dispositifs qui est inégale mais les modalités de leurs mises en œuvre qui diffèrent selon les quartiers d'implantation des établissements et les caractéristiques sociales de la population scolaire.

L'objectif des stages de quatrième ou de troisième est de « *sensibiliser les élèves à l'environnement technologique, économique et professionnel. L'élève découvre le fonctionnement d'une entreprise : son organisation, ses activités, les personnes qui collaborent, les rythmes de travail... Un moment pour s'informer, tester ses goûts tout en intégrant les règles et les habitudes de l'entreprise : ponctualité, politesse, rigueur* » (<http://www.onisep.fr/Premiers-pas-vers-l-emploi/Stages-en-entreprises/Stages-par-niveau-d-etudes/Les-stages-au-college>). C'est alors à l'élève et/ou à ses parents de trouver un stage. A ce niveau d'étude, les stages s'effectuent principalement dans des entreprises ou des lieux connus par les parents d'élèves. C'est à ce moment que les parents d'élèves mobilisent leur réseau social, leurs connaissances personnelles ou leurs relations de quartier. Cette logique illustre alors la reproduction des inégalités entre des élèves dont les parents n'ont pas la même position, ni n'appartiennent aux mêmes catégories sociales (Bourdieu et Passeron, 1964)⁴⁴. Les inégalités peuvent être fortes entre des élèves dont les parents travaillent ou ne travaillent pas, par exemple et la dotation en capital économique et culturel joue aussi un rôle important. Si la mobilisation du réseau professionnel est facile et variée chez les parents de catégorie favorisée, elle est plus difficile chez des personnes défavorisées.

Dans les quartiers populaires, les choix pour les élèves apparaissent limités aux connaissances personnelles ou de quartier. Souvent situés à proximité de leur quartier d'habitation, la plupart des lieux d'accueil des élèves défavorisés sont à l'image des emplois occupés par leur catégorie sociale. Dans les quartiers aisés, le réseau social et professionnel des parents est beaucoup plus développé (notamment pour les couples où les deux parents travaillent). En faisant fonctionner leurs contacts, ils réussissent à trouver des stages pour leurs enfants qui découvrent alors des métiers relatifs à leurs positions sociales. Dans un collège public favorisé du 8^{ème} arrondissement à Marseille, de nombreux élèves effectuent leur stage dans des cabinets d'architectes, ou d'avocats, par exemple...

L'exemple de la répartition de l'option de « découverte professionnelle en 3^{ème} » souligne à nouveau des différenciations au sein des collèges. Si l'option simple proposant 3 heures supplémentaires par semaine s'est largement diffusée dans les collèges publics, la même option, où le taux horaire est doublé (6 heures par semaine) se retrouve principalement dans des collèges défavorisés. Mais au delà de cette différence horaire, les modalités locales d'application ne permettent pas aux élèves de découvrir le même type de profession.

L'option DP3 (découverte professionnelle 3 heures) propose aux élèves des types d'activité variés, de la recherche d'informations, à l'intervention de professionnels, ou de visites ou séquences d'observation en entreprise. Les visites effectuées et les professionnels

⁴⁴ Nous mobilisons ici, à minima et de façon très synthétique, les théories de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron) et de l'espace social (Bourdieu).

rencontrés diffèrent alors selon les types de collèges. Si les élèves d'un collège favorisé du 8^{ème} découvrent les métiers d'architectes, d'avocats et visitent le GMEM (centre national de création musicale de Marseille), les élèves des collèges défavorisés découvrent d'autres types de métiers. Dans un collège défavorisé du 15^{ème}, le fil conducteur de cette option est la découverte des métiers de la fonction publique. Les élèves découvrent alors certains métiers dans la police ou l'armée. Ainsi, la « découverte professionnelle » est une nouvelle fois orientée par les caractéristiques sociales. L'observation des modalités locales de ce dispositif scolaire révèle une forme de retranscription des inégalités sociales. A travers cet exemple, l'égalité des chances n'est pas la même dès le départ malgré l'égalité du dispositif de base.

- Ouverture d'option et attractivité des établissements

Les enjeux ne sont pas les mêmes dans les collèges publics favorisés, jouissant d'une bonne image et n'ayant pas de problèmes d'attractivité et les collèges défavorisés. Les collèges de Monticelli et de Malraux ne développent pas d'options ni de parcours scolaires novateurs et prestigieux, pour attirer de nouveaux élèves ou améliorer leur réputation⁴⁵. Si les projets d'établissements correspondent plus directement au type de population scolaire accueillie, le recours aux options, ou à des parcours/sections particulières, est alors utilisé comme une réelle stratégie (c'est ce qu'on pourra voir à travers les deux extraits suivants). La diversification de l'offre scolaire locale est utilisée par les chefs d'établissement pour améliorer l'image et donc l'attraction de leurs collèges. Le recours pédagogique, c'est-à-dire le choix d'ouvrir telle option, ou telle section sportive ou tel type de parcours scolaire, peut s'analyser de deux façons différentes. D'une part, cela peut correspondre à une réelle volonté d'attraction de nouveaux élèves et d'autre part cela répond aux besoins et attentes des élèves. Ainsi, le recours pédagogique relève de deux types de stratégies qui se retrouvent dans les deux secteurs d'enseignement mais aussi parfois au sein d'un même établissement. D'après le principal d'un collège défavorisé du centre-ville, allier ces deux types de stratégies caractérise l'enjeu des réseaux Ambition Réussite : *« c'est ça l'ambition réussite ! C'est cultiver l'excellence d'un côté puis aider la difficulté de l'autre »* :

CE_7, 2010⁴⁶ : (collège public défavorisé dans un quartier mixte) : *« Quand on crée une option, faut savoir pourquoi on la créer. L'objectif c'est rendre le collège attractif, pour qui ? Pour les bons élèves du secteur qui fuyaient dans le privé. (...) C'est pour éviter que les bons élèves de CM2 ne s'en aillent dans le privé. Surtout*

⁴⁵ A noter toutefois, qu'un parcours « culture » est proposé dans les écoles primaires du quartier Périer, 8^{ème}, afin de limiter la fuite des élèves dans le privé. Ce parcours se retrouve alors dans le collège de secteur, Monticelli, dès la sixième.

⁴⁶ La codification des entretiens se retrouve dans l'annexe 9 présentant les tableaux synthétiques des entretiens. Le code « CE » représente les chefs d'établissements, le code « AI » a été utilisé pour les acteurs institutionnels, « EV » correspond à des entretiens avec des acteurs variés et enfin le code « Pa » représente les parents d'élèves interrogés.

pour la section européenne, pour la section sportive c'est en partie vrai, mais c'est surtout très porteur pour l'image d'un collège (...) Après les stratégies, ... on doit séduire, la séduction c'est la section sportive et européenne, tout ce qui est de la culture et du théâtre de l'autre, Une image de bahut ça se construit hein ! ».

CE_9, 2010 : (collège public défavorisé dans un quartier défavorisé) : « il faut que la demande soit fondée, il faut montrer que c'est le moyen d'éviter le décrochage, car beaucoup de collège ont fait cette demande (...) chez nous, la section sportive a de bon résultat. Le prof a voulu intégrer quelques cas lourds, dans cette classe, c'est un pari au niveau de la discipline et du décrochage... et ça semble limiter ces décrocheurs (...) Y'a des résultats, les filles sont championnes départementales et les garçons ont perdu en finale ».

Le premier extrait illustre comment certains choix pédagogiques deviennent des stratégies. L'objectif est ici clairement affiché par le chef d'établissement qui s'implique fortement dans la construction de l'image de son collège. La diversité des offres proposées aux parents d'élèves participe à la construction de l'image d'un établissement qui pourra alors favoriser son attractivité. Le second extrait montre comment l'ouverture d'une section spécifique dans un collège défavorisé a des résultats positifs. Ce type de dispositif ainsi que des choix pédagogiques internes peuvent alors limiter le décrochage de certains élèves.

Dans l'enseignement privé, le discours des directeurs varie selon la typologie sociale des collèges. Dans certains collèges favorisés les recours pédagogiques, notamment l'ouverture d'options, ne sont pas considérés par les directeurs comme des stratégies, car elles n'apportent pas un gain d'attractivité. S'ils ne présentent pas leurs options comme des « stratégies », les établissements de prestige comme Lacordaire et Provence dessinent des particularités pédagogiques. A Lacordaire, l'enseignement du Corse est un héritage historique tandis que Provence souhaite ouvrir une classe bilangue anglais-chinois. L'ouverture de cette classe correspond à une stratégie du chef d'établissement en direction de certains élèves en vue d'une insertion professionnelle spécifique. Alors qu'une classe anglais-chinois s'ouvre dans le collège huppé de Provence, le directeur de Tour Sainte (collège défavorisé du 14^{ème}) a un point de vue négatif sur les options et la diversification scolaire. Dans ce collège où la proportion d'élèves défavorisés est plus importante, la stratégie du directeur passe par une réduction des options proposées et un recentrage vers les fondamentaux. Des différences pédagogiques s'installent entre les collèges favorisés et défavorisés, et selon le niveau scolaire des élèves le type de stratégie pédagogique des directeurs varie. Ces deux témoignages contradictoires soulignent une utilisation différenciée des recours pédagogiques au sein du secteur privé en fonction de la typologie sociale des établissements :

CE_3, 2010 : (collège très favorisé dans un quartier favorisé) : « (...) et en entendant ces chefs d'entreprises, j'ai vu qu'avec la Chine, et aussi dans 20 ans, tous les chinois ne parleront pas anglais et y'aura encore une place et des gens qui auront besoin de ça (...) je suis entrain d'ouvrir une bilangue anglais-chinois (...) et puis surtout ça correspond à de nombreux marchés qu'il y a sur Marseille. Parce qu'il y a des gens qui font de l'import export, qui traitent avec la Chine (...) on a un certain nombre de parents qui travaillent avec la Chine et on commence à avoir quelques chinois, qui sont sur Marseille... Bon, en sixième cette année on doit avoir cinq gamins qui relèvent du chinois... ».

CE_5, 2010 : (collège défavorisé dans un quartier défavorisé) : « Je suis très réservé parce que je travaille avec pas mal de groupe d'enseignement privé au niveau de la commission académique de l'emploi où on réfléchit sur ces choses... pour moi les options c'est du gaspillage de moyen d'enseignement. C'est pas parce que vous allez faire des arts du cirque, proposition certes très belle et intéressante pour le prof et quelques élèves, que vous allez avoir une offre qui va permettre aux enfants de réussir. Nous on veut que les enfants sachent lire et écrire (...) ».

2.2 - Dans le privé, les différences se retrouvent autour des missions d'enseignement

L'offre en matière d'enseignement dans le secteur privé est beaucoup moins diversifiée. Les enseignements s'articulent autour d'options et de parcours très classiques. Si les trois quart des collèges proposent l'enseignement du latin, seulement 3 établissements ont une section européenne et 5 collèges proposent des classes bilangues allemand-anglais. Malgré l'incitation de l'Inspection Académique, la diffusion de l'option « découverte professionnelle » a touché la moitié des collèges. Contrairement au secteur public il n'y a aucun collège proposant cette option au taux horaire de 6 heures par semaine. Un seul collège, Saint Joseph de la Madeleine, propose une section sportive de haut niveau. Diversifier l'offre d'enseignement ne semble pas être un axe de développement du secteur privé, le recrutement étant largement assuré par les fuites du secteur public. Mais la diversité de l'offre privée se retrouve alors dans les missions de l'éducation catholique, entre élitisme et dialogue interculturel.

- Diversité de l'offre privée

Certains établissements occupent de longue date le créneau de l'excellence sociale et scolaire, d'autres se spécialisent dans le rattrapage des difficultés d'apprentissage, d'autres font de la fermeté disciplinaire un argument de vente⁴⁷. Avant que le calcul des palmarès des établissements scolaires ne change⁴⁸, les établissements privés occupaient les premiers rangs avec des taux de réussite aux examens de 100%. En 2008, sur les 24 collèges marseillais ayant obtenu plus de 90% de réussite au brevet des collèges, 20 appartiennent au secteur privé. Mais cette recherche de l'excellence se traduit par des politiques internes « d'écramage des élèves » dans certains établissements. L'excellence scolaire est une spécificité qui se retrouve clairement affichée dans les projets d'établissements jésuites ou dominicains, à l'image de Provence qui souhaite ouvrir une classe bilingue anglais chinois afin de permettre une meilleure insertion dans le secteur du commerce international. D'autres collèges se spécialisent dans l'accueil de population en difficulté à l'image du collège St Eugène de Mazenod qui accueille des élèves dyslexiques ou Vitagliano qui propose un suivi pédagogique personnalisé et une aide spécifique aux élèves. Le savoir faire et l'engagement de certaines congrégations vers l'éducation populaire déterminent les projets d'établissements de collèges dans les quartiers anciennement dévolus à l'accueil des immigrés pauvres. Ainsi, il existe quelques écoles et établissements catholiques dont la clientèle est presque entièrement composée d'enfants d'immigrés musulmans⁴⁹. Ces derniers ont vu progressivement les familles d'origine maghrébine et comorienne remplacer les italiennes, espagnoles et arméniennes. Ils accueillent aujourd'hui un très fort taux d'élèves de culture musulmane et bénéficient d'un accompagnement diocésain particulier pour traiter de la rencontre des religions et des cultures. Ces établissements, entretiennent avec leurs voisins du secteur public des relations cordiales. Situés la plupart du temps en centre-ville (à part St Joseph de Viala dans le 15^{ème}), ils sont parfois labellisés ECLAIR. Cette spécificité, valorisée par la direction diocésaine de l'enseignement catholique (DDEC), traduit la diversité du secteur privé. Par leur situation, ils sont les laboratoires d'un tâtonnement interculturel fort rare en France (Audren et Lorcerie, 2013).

La ville se démarque aussi par l'importance du secteur privé hors contrat principalement ceux de confession juive : 10 établissements en 2009 (1 collège musulman, 2 établissements catholiques et 7 de confession juive). Leur répartition géographique est en lien avec les quartiers d'implantation de ces populations dans la ville. Les établissements juifs et israélites sont principalement concentrés à l'Est de la ville, entre le 9^{ème} et 10^{ème},

⁴⁷ Pour les directrices du premier et second degré de la Direction Diocésaine de l'enseignement catholique de Marseille, interrogées en 2011, cette diversité constitue la principale spécificité de l'offre privée de la ville.

⁴⁸ Les anciens palmarès prenaient en compte seulement le taux de réussite obtenu tandis que les nouveaux calculs prennent en compte la « valeur ajoutée » et déterminent un palmarès en fonction du rapport entre les résultats attendus et obtenus.

⁴⁹ Les collèges de Belsunce (2^{ème}), St Mauront (3^{ème}), et St Joseph de Viala (15^{ème}), scolarisent une part importante de population de culture musulmane.

dans des quartiers historiquement reconnus à Marseille par la présence de population juive et venant d'Israël. Tous ces établissements sont des cités scolaires et certains proposent même un accueil dès la crèche. Ces établissements assurent souvent plusieurs fonctions et sont le lieu d'accueil des synagogues, d'associations diverses ou des centres socio-éducatifs. Les projets de ces établissements sont variables entre les cours d'hébreu obligatoires, le suivi des programmes de l'Education Nationale ou le respect strict de la tradition religieuse. Certains établissements, contrairement à tous les autres, ne sont pas mixtes. Comme les établissements sous contrat de même confession, ils exposent largement leur obédience, leur identité spirituelle dans leurs sites internet et lors des manifestations des collèves.

Encadré 4 : L'affirmation d'une identité religieuse dans certains établissements privés (1) :

Dans les collèges d'obédience juive le rapport avec Israël est nettement valorisé dans les photos d'illustrations sur leurs sites Internet (extraits Gan Modhekal, Yavné):



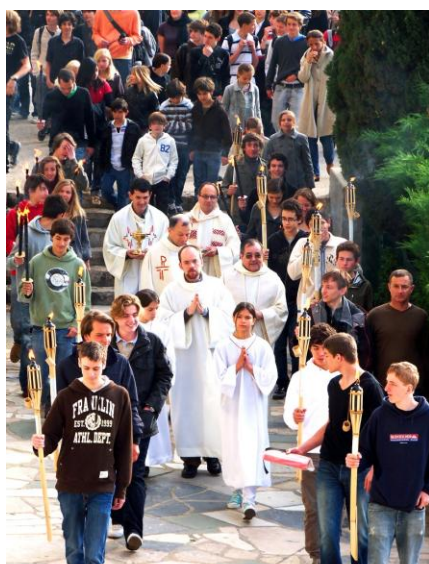
Sources : <http://www.yabne.org/galerie/>,
<http://www.ganami.com/>

Encadré 5 : L'affirmation d'une identité religieuse dans certains établissements privés (2) :

Les collèges catholiques de prestige, expriment leur appartenance religieuse lors de manifestations extérieures.



Renommée locale et visibilité extérieure du collège de Lacordaire



L'école jésuite de Provence au cœur des quartiers bourgeois marseillais.



Ecole de Provence



Sources : <http://www.lacordaire.eu/Album/>, <http://www.ecoleprovence.fr/-Provence-.html>.

- Etude de cas : l'implantation d'établissements communautaires musulmans dans le 15^{ème} : la grande mosquée et l'établissement Ibn Khaldoun

Des chiffres généraux et mobilisés dans les medias relèvent que la ville de Marseille compterait près de 200 000 personnes de confession musulmane⁵⁰. Mais ces chiffres sont des estimations, car il n'existe pas de statistique officielle ni de donnée extensive sur cette population. Comme le soulignent Françoise Lorcerie et Vincent Geisser (2011), il est alors difficile de broser un tableau d'ensemble de la situation des « musulmans marseillais ». Mais plusieurs études de terrains, enquêtes approfondies et monographies de quartier permettent d'observer la répartition de cette population dans la ville. On observe une concentration des « musulmans marseillais », dans les quartiers populaires du centre-ville et du nord. Le 3^{ème} et 15^{ème} arrondissements ressortent particulièrement, avec des concentrations dans les cités d'habitat social du nord (La Savine, La Castellane, La Bricarde, Parc Kallisté (15^{ème}), Frais Vallon et Font vert (13^{ème}), ou en centre- ville (Bellevue, Felix Piat), St Mauront (3^{ème}) ou Belsunce (1^{er}) et la Joliette (2^{ème}) (Lorcerie et Geisser, 2011).

En s'intéressant à la question scolaire il est tout aussi difficile d'observer la situation scolaire des enfants de familles musulmanes. Par contre il est possible d'observer la rareté de l'enseignement de la langue arabe dans les collèges marseillais, et la faiblesse des écoles musulmanes. La langue arabe est une langue rare dans les collèges, et peu d'élèves l'étudient. Cet enseignement subit alors la concurrence des mosquées qui enseignent l'arabe coranique dans ces quartiers. Seuls trois collèges proposent des classes bilangues en sixième, pouvant déboucher en quatrième sur des « sections orientales » (un seul collège RAR propose ce parcours). Malgré la détermination de l'Inspectrice Pédagogique Régionale pour l'arabe, l'apprentissage de cette langue demeure marginal (Lorcerie et Geisser, 2011). La présence d'écoles musulmanes est faible à Marseille mais une demande de plus en plus importante semble émaner des commerçants et chefs d'entreprise musulmans (Lorcerie et Geisser, 2011). Marseille compte aujourd'hui deux établissements musulmans. Une école (crèche et maternelle) dans le quartier du Canet (14^{ème}) et un collège-lycée dans le 15^{ème}.

Le seul collège d'obédience musulmane se situe dans le quartier de la Cabucelle, quartier où la population immigrée, notamment maghrébine est fortement représentée. C'est aussi dans cet arrondissement, dans le quartier voisin de St Louis (légèrement plus au nord) que le projet de la future mosquée de Marseille doit s'établir. L'implantation de ces équipements communautaires viennent répondre à la demande locale des populations musulmanes.

⁵⁰ Chiffres énoncés dans plusieurs journaux (Le Monde) et reportages télévisés (France 24, La chaîne Marseille (LCM)) en 2010 lors de la cérémonie de la première pierre de la grande mosquée.

- La grande mosquée : une implantation difficile dans le quartier St Louis (15^{ème})

C'est dans le quartier de St Louis que la Grande Mosquée doit être construite. Ancien quartier des abattoirs ce quartier s'organise autour de l'ancien noyau villageois et se caractérise par une morphologie urbaine assez hétérogène. L'habitat pavillonnaire est marginal et les espaces résidentiels sont principalement composés d'anciens petits immeubles de trois étages et de grands ensembles des années 1960-1970 (Campagne Lévêque). Mais ce quartier reste marqué par la forte emprise d'entrepôts de hangars, et d'usines dédiés aux activités économiques (Sociétés de transport et logistique, Mécanicien spécialisé, Usine de sucre Saint-Louis...). Il connaît de profondes transformations urbaines ces dernières années. Dans un souci de réaménager et redynamiser ce quartier, la municipalité crée en 1997 la ZAC de St Louis. Elle a pour alors vocation d'accueillir l'école de la deuxième chance au sud et un parc d'entreprise au nord. Puis en 2008, la ville décide de réorienter l'aménagement de la zone nord de la ZAC afin de créer un espace résidentiel. Cette réorientation donne lieu à la multiplication d'ERF, à l'image de « La rose des sables et villa Christine » construits en 2010, situés directement en face du terrain de la future mosquée, ou du projet Valnaturel plus au nord. Par ailleurs, le quartier de St Louis accueillera le BHNS (Bus à haut niveau de service) qui permettra de faciliter l'accessibilité du quartier et de développer de nouveaux transports (Le Plan de Déplacement Urbains (PDU) approuvé le 14 décembre 2012 prévoit la création d'une ligne de bus à haut niveau de service (BHNS) entre le metro Bougainville et le vallon des tuves à Saint-Antoine). Ces différentes opérations impliquent des restructurations du tissu urbain et permettent alors de libérer des espaces disponibles, dont un terrain qui accueillera la grande Mosquée. Même si le terrain est disponible, la concrétisation du projet de la grande Mosquée a été difficile.

En 1995, la première demande de construction d'une grande mosquée à Marseille a été faite. Au début de son premier mandat, JC Gaudin le maire de Marseille s'est opposé à ce projet mais après sa réélection en 2001, il assure alors l'édification d'un « Centre culturel et culturel musulman ». Pour cela, la municipalité a proposé un terrain, un bâtiment, et un bail emphytéotique signé entre la mairie et l'association « La grande mosquée de Marseille ». Parallèlement, elle met en place un comité de pilotage composé d'acteurs variés des élus locaux, aux présidents d'associations musulmanes, en passant par des commerciaux ou des propriétaires de boucheries musulmanes. La diversité des acteurs réunis ne facilite pas la mise en place d'un consensus autour de ce projet. Au-delà de l'efficacité de ce comité, la communauté musulmane de Marseille reste divisée notamment entre le collectif des associations musulmanes de Marseille (CAMM) et la Coordination des musulmans de Marseille (COMUM) qui n'ont pas les mêmes objectifs pour le projet de la Grande Mosquée. Malgré certaines divisions, l'inauguration du projet de la Grande Mosquée a eu lieu lors de la cérémonie de la pose de la première pierre en Mai 2010. Plusieurs personnalités politiques et de la communauté musulmane s'y sont rassemblés pour officialiser le début des travaux.

Le maire de Marseille, le président du Conseil Général et de la région de nombreux élus locaux, l'ambassadeur d'Algérie, ainsi que de nombreux représentants de la communauté musulmane comme le président de l'association de la grande mosquée, et le recteur de l'institut musulman de la mosquée de Paris étaient présents (AFP-20 Mai 2010 : <https://www.youtube.com/watch?v=USBjvQsZogc>). Les travaux devaient commencer réellement en janvier 2011 et la fin était prévue pour novembre 2013. Mais ce calendrier n'a pas pu être tenu, le projet s'enlise et connaît de nombreux rebondissements.

Craignant une dégradation de leur cadre de vie, des habitants et des commerçants, emmenés par le patron d'une triperie familiale du quartier, ont cherché à obtenir l'annulation du permis de construire et ont déposé plusieurs recours en justice en 2009 et 2011. Dans le même temps, le Front National attaque ce projet sur deux points : le prix du loyer pour le terrain et la non prise en compte d'un parking sur le site. Lors des premières discussions (2006) le montant du bail s'élevait à 300€ par mois mais après la mobilisation du Front National, celui-ci a été augmenté à 24000€ sur 50ans (« A Marseille, la Grande Mosquée a tendance à bloquer », *Les Inrocks*, 29/07/2013). Les capacités d'accueil du parking n'étant pas suffisantes pour accueillir les futurs visiteurs, le tribunal administratif de Marseille annonce en 2011 qu'il va annuler le permis de construire. La situation se retourne alors et en 2012, le permis est validé et ce parking sera pris en charge par la collectivité.

Mais la question des financements demeure un problème central. Le coût total du projet s'élève à 22 millions d'€ et les dons et financements se font attendre. Les apports financiers viennent alors d'horizons divers, des dons individuels, ou de pays donateurs, ou une participation de certains groupes privés. Lors d'un entretien donné à la télévision LCM, le 14 mai 2010, Nourredine Chiekh, président de l'association de la grande mosquée, souligne que des groupes comme Dumez, Bouygues ou Vinci auraient montré leur intérêt pour ce projet (<https://www.youtube.com/watch?v=IskZaT1pDSQ>). En 2012, seuls 200 000 euros auraient été versés. Si l'Algérie, le Sénégal et l'Indonésie ont déjà participé au financement les dons de pays comme le Maroc, l'Arabie Saoudite, le Qatar ou le Koweït sont en attente de concrétisation. L'objectif est de récolter 70% du budget avant septembre 2013 pour enfin relancer les travaux.

La Grande mosquée ne sera pas seulement un lieu de culte et formera un "*centre culturel et cultuel musulman*". Son enceinte abritera alors un restaurant, une école théologique, une bibliothèque, une librairie, un salon de thé et une salle de prière de 3 500 m² pouvant accueillir jusqu'à 7 000 fidèles. Ce projet fait de la grande mosquée de Marseille l'une des plus grandes d'Europe.

Pendant cette bataille judiciaire, le chantier était au point mort, mais il semble que le processus soit relancé en juin 2013 avec le dépôt officiel de déclaration d'ouverture des travaux. Faute de financements seul un prototype de façade a été posé sur site, « pour une « sécurisation du permis » (« Le chantier de la mosquée de Marseille est lancé », *Le Monde*,

05/07/2013). En attendant la fin des périodes d'appels d'offre et des études, la reprise des travaux est prévue en juillet 2014 pour une durée de 19 mois, et la fin du chantier est estimée vers février 2016. Sur le même site, les travaux d'agrandissement de l'école publique St Louis et ceux du projet du parc d'entreprise Urban Park ont déjà commencé. Mais au 23 Aout 2014, ceux de la grande mosquée sont toujours au point mort, et le terrain mis à disposition reste en friche.

Encadré 6 : Etat d'avancement des travaux sur le site des anciens abattoirs à St Louis



Situé sur le même site que la future grande mosquée, les travaux du parc d'entreprise Urban Park ont déjà commencé. En arrière plan, les deux nouvelles résidences fermées construites en 2010.

G. Audren, Août 2014



La photo de gauche montre l'entrée de la future mosquée (la grille initiale a disparue), et la structure a même était taguée. En arrière plan et sur la photo de droite, les bâtiments délabrés devant être détruits pour construire la mosquée. Prises en Août 2014, ces photos confirment le retard pris par ce projet.

G. Audren, Août 2014

Encadré 7 : Etapes de mise en place de la grande mosquée



Mobilisation du FN contre la construction de la grande mosquée, novembre 2009 :

http://www.saphirnews.com/Grande-Mosquee-de-Marseille-l-extreme-droite-condamnee-par-la-justice_a10876.html

Cérémonie de la première pierre, en Mai 2010 :
Michel Gangne AFP/Archives



Malgré la cérémonie de 2010, les travaux n'ont pas commencé et en 2011, des banderoles précisent l'image de la future mosquée de Marseille :

Photos © Gilles LEFRANCQ www.photociric.com

En 2013, seule la première porte est posée sur le site, mais quelques temps après la partie métallique au centre a été dérobée :
Bureau Architecture Méditerranée, lesinrocks.com.



- Ibn Khaldoun : un établissement musulman

Dans le quartier voisin de la Cabucelle, l'établissement privé d'enseignement secondaire (collège-lycée), Ibn Khaldoun, a ouvert ses portes en 2009. Situé à environ 650m à vol d'oiseau du site de la future mosquée, l'établissement s'est installé sur le terrain d'une ancienne imprimerie situé au 50 rue Viala dans le 15^{ème}, à quelques mètres du collège privé catholique St Joseph de Viala.

L'ouverture du collège semble facilitée face au projet de la grande mosquée. En effet sa taille réduite mais surtout sa situation d'établissement privé hors contrat ont permis une installation assez rapide, mais la question du financement demeure problématique. Ainsi, il manque près de 250000€ pour pouvoir continuer les travaux de l'établissement. Si des dons extérieurs, privés ont permis le financement du CDI du collège, il manque encore de l'argent. Un appel aux dons est largement diffusé et différentes stratégies sont développées pour récolter le plus d'argent possible. Sur chaque page du site Internet il est possible de cliquer sur « faire un don », des courts métrages ont été réalisés pour diffuser l'appel aux dons, mais surtout une campagne de collecte auprès des habitants, des fidèles et des commerçants a été lancée. Ainsi, les commerçants du quartier, mais pas seulement, qui ont accepté cette démarche posent sur leur caisse de petites boîtes vertes et collectent la monnaie des clients. Cet argent servira alors au financement des travaux de l'établissement.

Figure 6 : Illustrations des travaux en cours dans le collège Ibn Khaldoun



En Août 2014, l'établissement est toujours en travaux pour accueillir les élèves au mois de septembre.
G.Audren, Août 2014.

Encadré 8 : Ibn Khaldoun, établissement et financement



Porte d'entrée de l'établissement.
G. Audren, Août 2014.



Sur le site Internet de l'établissement, les images et les représentations de la religion musulmane sont moins représentés que les nombreux symboles religieux mis en évidence sur les sites des établissements d'obédience juive et israéliite :

<http://www.college-ibnkhaldoun.com/>



Collège et Lycée Ibn Khaldoun a partagé un lien.
23 juillet • Modifié

Vous êtes déjà nombreux à avoir participé au financement de la construction du CDI, et nous vous en remercions !!

Petit bilan ...

Parmi les donateurs, plusieurs ont choisi de faire un don en ligne.

Nous remercions donc chaleureusement :

Madame C. qui a donné 500 € !

Monsieur S. qui a donné 5 € !

Monsieur T. qui a donné 50 €

Monsieur S. qui a donné 15 €

Madame Z. qui a donné 20 €

Monsieur B. qui a donné 100 €

Madame D qui a donné 70 €

Total des dons en ligne : 760 € !

Que Dieu vous récompense grandement.

Mais il reste encore beaucoup à faire. Et nous avons encore de nombreux frais !

L'auto-financement détermine les avancées des différents travaux de l'établissement. Cette photo montre le bilan des dons qui ont été fait en ligne. Un message Facebook remercie les donateurs et souligne de nouveaux besoins...

Extrait de la page Facebook de l'établissement :

<https://fr-fr.facebook.com/College.Ibn.Khaldoun>



Les boîtes vertes ont été déposées dans de nombreux commerces (boucheries, boulangeries etc.) du quartier mais pas seulement :

<http://www.college-ibnkhaldoun.com/>

Ce petit établissement privé (il ne scolarise qu'un peu plus d'une centaine d'élève pour le moment) n'était d'abord qu'un collège mais il a ouvert une classe de seconde en 2013. C'est un « *établissement d'enseignement privé musulman reconnu par l'Etat. L'enseignement dispensé ainsi que les objectifs et les finalités sont ceux définis par l'Education Nationale. Son projet éducatif est élaboré en tenant compte de son caractère propre. Notre établissement est ouvert à tous sans aucune discrimination* » (extrait du site projet pédagogique de l'établissement : http://www.college-ibnkhaldoun.com/?page_id=6). Pour le moment il n'est pas encore sous contrat d'association avec l'état mais il vient de signer la charte de la Fédération Nationale de l'Enseignement privé Musulman (FNEM), auprès de 4 autres établissements privés musulmans (Al Kindy à Lyon, Averroès à Lille, La plume à Grenoble, Education et Savoir à Vitry-sur-seine). A travers cette fédération, la communauté musulmane de France exprime un besoin grandissant d'établissements privés dont les objectifs et les finalités sont ceux définis par l'Education Nationale. Ainsi l'un des projets de l'établissement Ibn Khaldoun est de se faire reconnaître officiellement par l'Etat en devenant un établissement privé sous contrat d'association. Dès le premier jour, l'établissement se met en conformité pour passer en temps voulu sous contrat avec l'Etat.

« *Le programme de l'établissement est strictement identique au programme de l'Education Nationale. Les enseignements dispensés sont donc ceux dispensés dans tout établissement public de l'Education Nationale* » (Extrait Site Internet : <http://www.college-ibnkhaldoun.com>), les élèves obtiennent donc les diplômes nationaux. Les orientations pédagogiques et les activités extra-scolaires proposées sont les mêmes que dans la plupart des collèges (publics et privés sous contrat) marseillais. Le parcours scolaire des collégiens est classique mais l'établissement se distingue par l'enseignement de matières optionnelles et/ou obligatoires. Ibn khaldoun est un collège bi-langue, puisque l'enseignement de l'arabe à raison de 2 heures par semaine y est obligatoire dès la sixième. Les élèves suivent également des enseignements d'éducation et de civilisation musulmane. Contrairement à certains établissements privés catholiques, où la messe est obligatoire (une fois par semaine) ce collège ne propose pas d'heures de prière obligatoire.

Ce collège-lycée commence à se faire connaître dans la ville mais aussi en France car les établissements privés musulmans sont encore peu nombreux. Il est présenté sur de nombreux sites Internet, notamment des sites d'information musulmans (comme : <http://www.linfodumusulman.fr/ibn-khaldoun-le-premier-college-lycee-prive-musulman-du-sud-de-la-france/>; www.saphirnews.com/; quotidien d'actualité musulman) mais aussi plus localement sur le site des quartiers du 15^{ème} arrondissement (<http://www.quartiersdevie.org/spip.php?article176>).

3 - Les enjeux de la carte scolaire sur le territoire marseillais

La carte scolaire, mise en place en 1963, est un instrument de régulation locale de l'offre et de la demande d'éducation. Elle doit favoriser une meilleure adéquation des moyens d'éducation en fonction des besoins démographiques et assurer une meilleure répartition de l'offre scolaire sur le territoire. En 1963, dans une période de forte construction d'établissements scolaires, elle avait pour objet une meilleure répartition des élèves en fonction des établissements et des moyens d'enseignement. Cet outil, s'inscrit dans la tradition française « *de quadrillage administratif à des fins d'informations, d'action et de contrôle par l'état et par l'appareil administratif centralisé* » (Van Zanten et Obin, 2008). La carte scolaire est un outil complexe. D'une part elle gère l'affectation des moyens pédagogiques mais aussi de personnels. Elle définit alors la répartition des emplois, des heures d'enseignement, délégués du niveau central au niveau académique (pour les collèges et lycées) et départemental (écoles primaires). D'autre part, elle assure l'affectation des élèves dans les établissements et encadre la gestion des dérogations. Ce dispositif technique et social est devenu l'outil d'un nouvel aménagement scolaire du territoire. Elle procède à un découpage du territoire en secteurs géographiques qui correspondent alors aux aires de recrutement des établissements. C'est dans ce cadre géographique que la carte scolaire gère la répartition des moyens d'accueil correspondants (Van Zanten et Obin, 2008). L'affectation des élèves, dans une école, un collège ou un lycée, se fait à partir de leur domicile. Chaque établissement possède un secteur géographique de recrutement, un rayon de 10 à 15 km était alors retenu mais cette règle ne s'applique pas de façon homogène sur le territoire. Les différences sont fortes entre des espaces urbains denses, des zones rurales, des communes périurbaines etc. La superficie des secteurs est très variable et se détermine aussi en relation avec un agencement satisfaisant des transports (Cf- Infra, chapitre 2, 3.1).

Mais les lois de décentralisation complexifient cette planification. L'acte 2 de la décentralisation (loi du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales) transfère aux départements la compétence du découpage des secteurs de recrutement des collèges. Cette loi confère donc aux départements la responsabilité du programme prévisionnel des investissements des collèges, dont ils déterminent la localisation, la capacité d'accueil et le secteur de recrutement. Originellement, la mise en place de la carte scolaire n'est pas liée à des préoccupations de mixité sociale ou scolaire, mais elles en deviennent très rapidement les objectifs principaux.

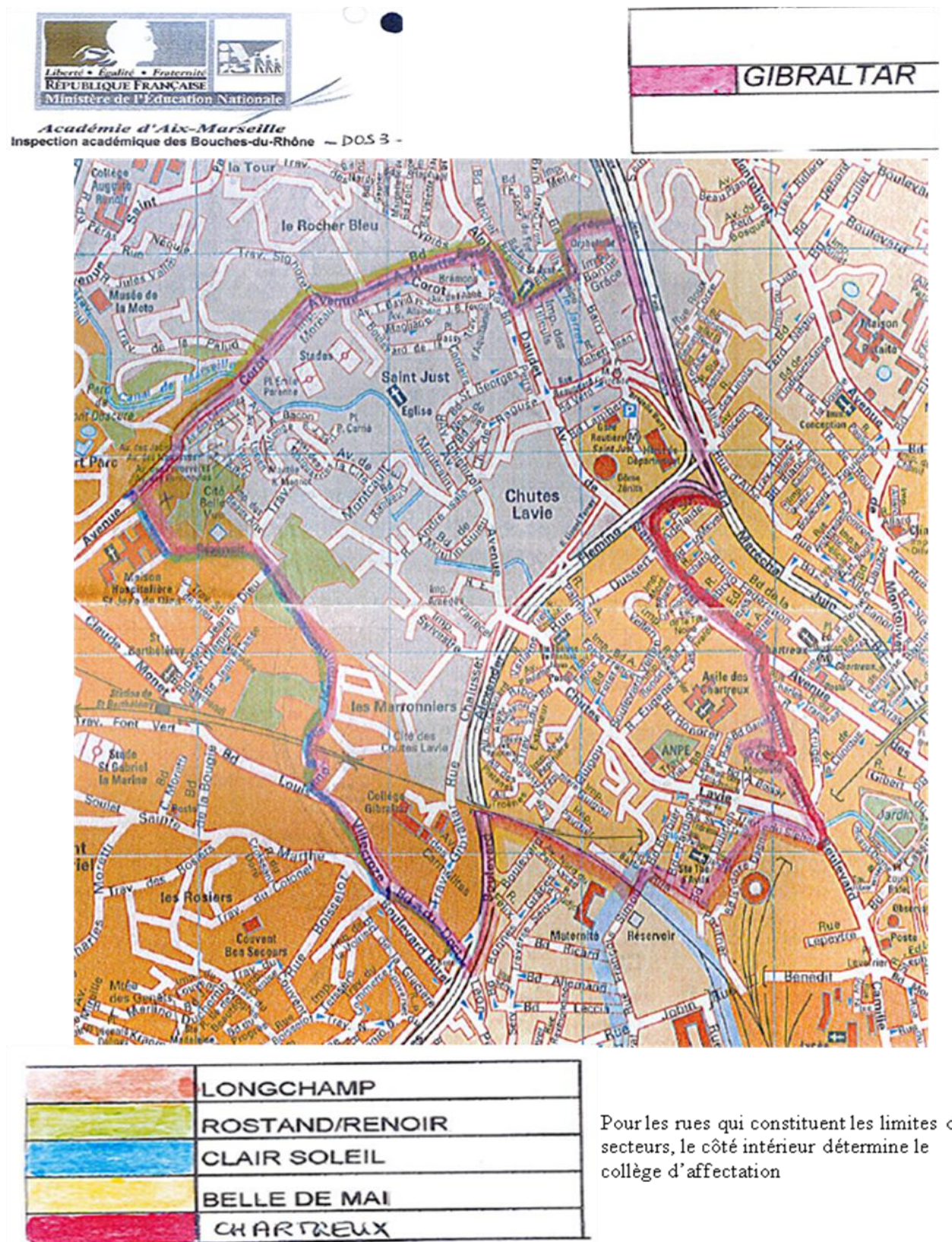
Jusqu'en 2000, et ce malgré l'affectation des élèves par établissement imposée par la carte scolaire, le département des Bouches du Rhône connaissait des modalités d'affectation d'élèves variables (Baggioni Lopez, 2007). En effet, les écoles primaires étaient rattachées aux collèges et les directeurs (écoles et collèges) décidaient de l'inscription d'élèves dans leurs établissements. Mais certaines dérives locales ont été soulevées. Le lien entre le domicile et les écoles avait parfois disparu selon l'enjeu lié au collège. Si dans les quartiers nord, 98% des élèves venaient des cités environnantes, à Thiers, 60% des effectifs ne résidaient pas dans l'environnement immédiat (Baggioni Lopez, 2007). A partir des années 2000, l'Inspection Académique commence un diagnostic sur la réalité des provenances des élèves par établissement, effectue un rééquilibrage des effectifs et établit une sectorisation géographique en fonction du domicile des parents.

Durant cette période il n'existe pas de carte informatique géolocalisée, il n'y a pas de version numérique de la sectorisation des collèges marseillais. Les limites de secteur sont tracées à la main avec des feutres et crayons de couleurs différentes selon les collèges, à partir d'un simple plan papier de la ville. Il existe donc une planche papier pour chaque collège avec son secteur de recrutement tracé autour. Mais comme on peut le voir sur la planche suivante (figure 7), ces documents sont d'assez mauvaise qualité et on distingue mal les limites des secteurs des collèges environnants. Sur la planche suivante, si l'on distingue assez bien les limites de secteur du collège Gibraltar, on ne voit pas les autres secteurs voisins. Ce type de découpage et de classement constituent une certaine limite car ils ne permettent pas d'avoir une vision d'ensemble de la sectorisation à Marseille.

Figure 7 : Planche d'illustration de la sectorisation du collège Gibraltar en 2000

La sectorisation des collèges « version papier » : extrait du secteur du collège Gibraltar en 2000.

Sources : Inspection Académique des Bouches du Rhône, planche obtenue auprès du SNES, 2010.



Dans les Bouches du Rhône, le transfert de compétence entre l'Inspection Académique et le Conseil Général a été réalisé au printemps 2003, dans un climat de défiance de la part des acteurs de l'Education Nationale mais surtout dans un climat d'urgence (Baggioni Lopez, 2007). Le Conseil Général a récupéré la carte scolaire existante mais faute de moyens financiers ou humains supplémentaires, n'a pas eu le temps de réfléchir à de possibles modifications. Les limites des secteurs scolaires n'ont pas vraiment évolué depuis celles tracées par l'Inspection Académique. Par contre une évolution importante est à noter. En effet, le prestataire embauché par le Conseil Général a informatisé ces données et a créé une « carte scolaire » numérique et géolocalisée⁵¹. Désormais, le Conseil Général a une vue d'ensemble de tous les secteurs scolaires. Mais cette sectorisation numérique est très difficile à obtenir, les chefs d'établissements eux-mêmes n'y ont pas accès. Après plusieurs rendez-vous et sollicitations durant les années 2009 et 2010, auprès du bureau d'étude et du chef de service de la planification scolaire du second degré du Conseil Général, j'ai pu obtenir une version informatique de la carte scolaire en 2011. Par ailleurs, la retranscription numérique des secteurs scolaires a permis au bureau d'étude de développer l'outil informatique « Ordina 13 ». Cette interface Internet sur le site du Conseil Général, permet aux parents d'élèves, en renseignant leur adresse de connaître directement leur collège d'affectation.

3.1 - Des secteurs scolaires hétérogènes

Les secteurs scolaires ne sont pas fixes. Ils évoluent dans le temps et dans l'espace en fonction de différents critères. Depuis ces dernières années, les évolutions démographiques et urbaines ont entraîné certaines modifications des limites de certains secteurs scolaires mais elles restent faibles et les critères de proximité demeurent fondamentaux (extrait de l'entretien AI_3, en 2011). La carte scolaire décrite date de 2011 mais peu de modifications ont eu lieu depuis 2009⁵². La base de données récupérée auprès du prestataire du Conseil Général comporte de nombreuses scories qui empêchent le calcul exact des surfaces des secteurs. Des corrections simples ont été apportées mais pour certains secteurs la surface ne correspond pas vraiment à la superficie exacte. Il n'en demeure pas moins que la marge

⁵¹ Dans le premier degré la même démarche est faite mais avec un peu de retard. En effet, lors de mes entretiens à la direction générale des écoles et de la petite enfance (DGEPE) en juin 2011, un technicien informatique était employé pour numériser toutes les limites des secteurs scolaires des écoles publiques de la ville.

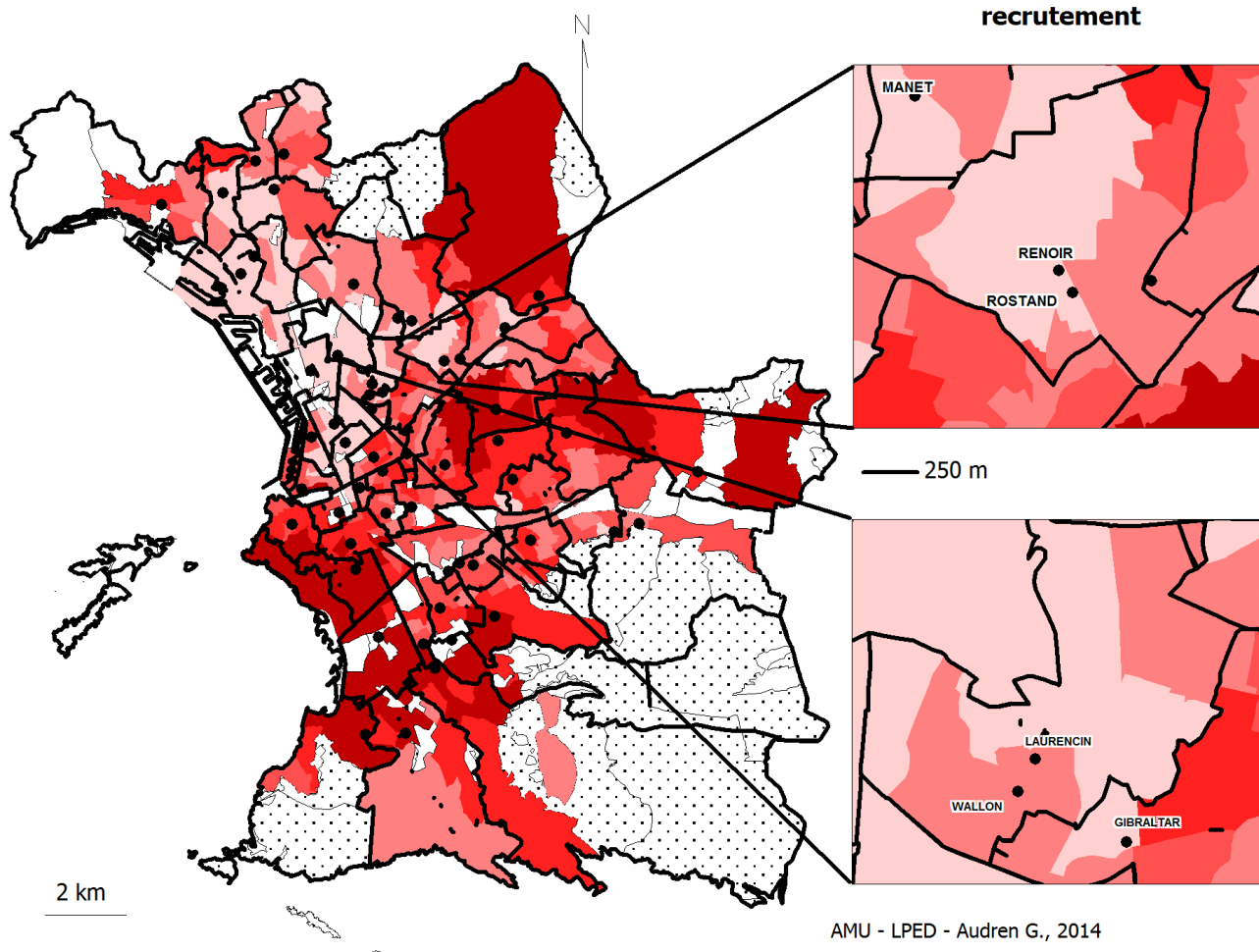
⁵² De légères modifications ont eu lieu au sud de la ville. D'une part entre deux secteurs à cheval entre le 7^{ème} et 8^{ème} arrondissements (les collèges de Marseilleveyre et Monticelli), et au sud-est, entre les 9^{ème} et 10^{ème} arrondissement (les collèges de Vallon de Toulouse, Pont de Vivaux et les Bartavelles). Le déplacement du collège Arenc Bachas a entraîné une modification des secteurs voisins (Cf, Infra, chapitre 2, 1.2). En centre-ville les secteurs des collèges Chape et Longchamp ont légèrement évolué et la fusion des collèges Scotto et Rolland en un seul collège, celui de La Capelette, ne semble pas avoir affecté les limites des secteurs environnants.

d'erreur est très faible, permettant de broser un état des lieux de la diversité des secteurs scolaires dans la ville.

Marseille comporte 53 secteurs scolaires pour 55 collèges. Ce décalage s'explique par la présence de deux collèges rapprochés dans un même secteur dans des quartiers de forte densité. Dans les quartiers nord, les collèges Rostand et Renoir, implantés au cœur des cités d'habitat social, recrutent leurs élèves dans le même quartier du 13^{ème} arrondissement. Le collège Marie Laurencin scolarise des enfants du même secteur qu'Henri Wallon, dans le 15^{ème} arrondissement. La taille des secteurs varie fortement en fonction de leur situation géographique (Cf- annexe 4). Il n'est pas étonnant de voir que les secteurs scolaires de centre-ville sont tous, plus petits et qu'ils s'agrandissent vers la périphérie, traduisant les disparités de la densité de population. L'encerclement de la ville par des massifs montagneux et le type d'urbanisation en périphérie sont d'autres facteurs qui expliquent la diversité des secteurs scolaires. Les plus petits secteurs sont ceux situés dans l'hyper-centre où la densité de population est la plus forte, à l'exception du collège Pythéas, situé dans un quartier très dense d'habitat social. Le collège public, Thiers, a le secteur de recrutement le plus petit de la ville. Les plus grands secteurs de recrutement se retrouvent alors en limites de la commune, sur les contreforts des massifs montagneux qui entourent la ville. Le plus grand secteur est celui du collège de Grande bastide dans le 9^{ème} arrondissement mais cela s'explique par la présence du massif des calanques, vide d'habitation, sur plus des ¾ de l'espace. Les trois autres plus grands secteurs (dépassant plus de 1700ha) englobent eux aussi des surfaces importantes où la densité est très faible à cause de la présence de massifs montagneux comme celui de l'étoile au nord ou de la Gineste au sud, et de l'extension périurbaine sous forme pavillonnaire aux limites de la ville.

La sectorisation à Marseille : des secteurs scolaires hétérogènes

Exemples de collèges qui se
partagent le même secteur de
recrutement



Moyenne des revenus fiscaux par UC, en €
en 2009, par IRIS

- 25 400 à 55 400
- 20 200 à 25 400
- 17 300 à 20 200
- 12 500 à 17 300
- 5 600 à 12 500

- Limites des secteurs scolaires
- Collèges publics
- Espace non bâti

□ Absence de données

Sources : INSEE - DGI 2009, MPM, Conseil Général 13, 2011, Rectorat d'Aix Marseille

Carte 22 : La sectorisation à Marseille : des secteurs scolaires hétérogènes.

Conditionnée par la densité de la population ou la présence d'obstacles naturels ou urbains, la superficie des secteurs scolaires varie du centre-ville vers la périphérie. Si certains secteurs sont relativement homogènes socialement et morphologiquement, d'autres sont plus hétérogènes.

On retrouve une homogénéité du bâti lorsque la totalité du secteur est composée de cités HLM comme c'est le cas autour du collège Barnier (15^{ème}) où l'ensemble des cités de la Castellane et de la Bricarde y sont sectorisées. Au sud, le secteur de Monticelli se caractérise par une relative homogénéité entre des villas individuelles et des résidences de standing, situées dans des ensembles résidentiels fermés. A Marseille, il y a moins de secteurs homogènes car les contrastes sociaux sont forts aux échelles locales. Cette tendance se poursuivant avec les orientations actuelles des politiques urbaines, les secteurs scolaires, dans certaines parties de la ville, tendent à être de plus en plus hétérogènes. La morphologie des secteurs dépend donc de la distribution spatiale de l'habitat mais aussi des formes urbaines. L'un des objectifs de la carte scolaire est la mixité et cela se traduit par un mélange de type de bâti des pavillons des classes moyennes et des HLM de classes défavorisées. Mais quand celle-ci ne se retrouve pas dans le bâti, elle peut alors être imposée, et créée artificiellement par le tracé de la carte scolaire. Si la carte scolaire peut intégrer, elle peut parfois exclure. A l'image d'une discontinuité urbaine forte (présente dans un espace résidentiel) qui serait utilisée comme limite d'un secteur scolaire devenant une barrière d'enfermement pour les élèves résidants dans l'espace scolaire indésirable et « protégeant » les autres d'un contact qu'ils ne souhaitent pas (Francois et Poupeau, 2008). Selon les quartiers, les critères officiels ne sont pas toujours respectés pour les choix de tracé de la carte scolaire. L'administration ne peut pas ou ne veut pas toujours atteindre ces objectifs. Les enjeux locaux sont parfois plus forts, et le poids de certaines associations de parents d'élèves, de chefs d'établissement et parfois d'élus locaux peut affecter les négociations entre les différents acteurs impliqués dans la définition des secteurs scolaires.

Les secteurs au bâti hétérogène se retrouvent plus facilement dans certains quartiers périphériques où l'espace disponible a permis l'implantation de résidences et de lotissements pour classes moyennes et favorisées à proximité de cité d'habitat social. Au Sud le secteur du collège du Roy d'Espagne comprend la cité difficile de la Cayolle et les nouvelles résidences fermées construites à proximité. Ce schéma se retrouve aussi dans le 13^{ème}, autour du collège Jean Giono. Les résidences fermées du quartier des Olives côtoient la cité La Marie et sont sectorisées sur ce même collège. Ces secteurs hétérogènes sont les lieux d'un plus fort évitement et donnent à lire des pratiques scolaires spécifiques. En effet, que ce soit autour du collège du Roy d'Espagne ou de Giono, la plupart des élèves des catégories moyennes et favorisées, évitent leurs établissements de secteur et dessinent des pratiques scolaires centrifuges, dirigées à l'extérieur du quartier. Le secteur de Jean Moulin (15^{ème}) est particulièrement intéressant car il est coupé en deux. D'une part, il englobe la cité la plus populaire de la ville, située à l'extrême nord de la commune, et d'autre part,

situés plus au sud, le noyau villageois de La Viste ainsi que les maisons individuelles de classes moyennes du quartier des Borels. Le collège se situe entre les quartiers de La Viste et des Borels mais à une distance plus élevée de la cité Kallisté (près de 2,4Km à vol d'oiseau). Englober la cité dans ce secteur de recrutement implique une hétérogénéité forte et provoque l'évitement du collège par les élèves résidant dans le quartier des Borels tandis que ceux de la cité Kallisté y sont scolarisés. La distance moyenne parcourue par l'ensemble des élèves de sixième du collège Jean Moulin est la plus élevée de tous les collèges publics de la ville. En effet, ces élèves parcourent en moyenne plus de 2 Km pour se rendre au collège, distance largement supérieure à la moyenne marseillaise qui s'élève à environ 1300m. Ce découpage particulier a été possible car il existe une ligne de bus entre la cité Kallisté et le collège. Mais dans ce cas, cette sectorisation traduit aussi d'autres enjeux. Comme d'autre cas, cette sectorisation particulière répond alors à plusieurs logiques que nous allons voir par la suite (Cf-infra : 3.2). En effet, sur le territoire marseillais, plusieurs secteurs scolaires ont des limites particulières qui traduisent stratégies différentes, à l'exemple des secteurs de Marseilleveyre dans le 8^{ème}, ou de Campagne Alleman et Louis Armand dans le 11^{ème}.

3.2 - Les enjeux urbains de la carte scolaire

En ville, la définition des secteurs scolaires est soumise à plusieurs logiques émanant d'acteurs différents (Conseil Général, mairie centrale, élus locaux, différents services des mairies d'arrondissements, chefs d'établissements et pesant plus ou moins de poids dans les concertations. Les principes de proximité et de mixité sociale sont les plus importants dans la politique de tracé de la carte scolaire mais localement d'autres facteurs comme les transports ou les discontinuités intra-urbaines peuvent être prises en compte. Le tracé des secteurs scolaires est le résultat de forces parfois contradictoires. Il vise à minimiser les coûts de gestion, optimiser la desserte et à lutter contre la ségrégation. La carte scolaire est un outil très délicat et les processus de sa construction géographique sont complexes. La diversité des acteurs, des principes, ainsi que des échelles qui régissent la sectorisation, apparaissent dans certains cas, ne pas être si rigides que ça.

A Marseille, le responsable de la carte scolaire au Conseil Général insiste sur les relations entre les transformations urbaines et l'évolution des secteurs scolaires ou l'implantation de nouveaux collèges, car ces recompositions affectent les effectifs d'élèves et donc les besoins scolaires. Il existe certaines pressions d'élus locaux, de chefs d'établissement et parfois de parents d'élèves mais il est difficile de déterminer leurs impacts (extraits d'entretiens AI_3 et AI_4, en 2011 et 2013). Pour comprendre l'enjeu territorial de la carte scolaire une lecture à plusieurs échelles est nécessaire.

Le tracé de la carte scolaire répond aussi à différentes stratégies activées par le Conseil Général, déterminant parfois des secteurs scolaires géographiquement incohérents. A Marseille, des secteurs se démarquent particulièrement, car ils traduisent la diversité de certaines prises de position. De l'imposition artificielle de la mixité sociale dans les collèges par la carte scolaire, au maintien d'incohérences géographiques pour répondre aux demandes des parents ou aux découpages encore plus fins, à l'intérieur de cités d'habitat social pour limiter les « effets de groupe », le Conseil Général développe des stratégies qui varient selon les échelles.

- Une incohérence géographique maintenue par la mobilisation des parents d'élèves : cas du secteur de Marseilleveyre, 8^{ème}

Le quartier d'Endoume dans le 7^{ème} arrondissement, au sud de la ville, est un quartier socialement homogène où les classes favorisées résident dans des villas ou des petits immeubles collectifs. Les élèves de ce quartier dépendent du collège de Marseilleveyre, pourtant situé dans le 8^{ème} et distant de leur domicile de plus de 7km. Le tracé de la sectorisation souligne l'incohérence de la carte scolaire, car il y a cinq collèges publics situés plus près, dans un rayon de 5Km⁵³. Ainsi pour compenser cet éloignement géographique, un bus spécial de la RTM est mis à disposition de l'Association des parents et éducateurs de Marseilleveyre (Apem), qui en assure l'organisation et la surveillance. Ce service presque unique en son genre à Marseille bénéficie à plus de 170 familles. Mais, il n'est pas gratuit et implique directement les parents d'élèves. Ainsi pour l'année 2008, *« outre l'obligation d'acheter une carte GO RTM par enfant, à 240 euros, l'Apem a également demandé 18 euros d'adhésion à l'association mais également 40 euros supplémentaires avec obligation pour les parents de se porter volontaires pour assurer la surveillance du bus trois fois par an. Dans le cas d'une impossibilité d'effectuer ces trajets : une cotisation de 82 euros est alors réclamée...⁵⁴ »* (La Provence, 11 Juillet, 2011). Les fonds de l'association ont été détournés entre 2006 et 2008 par l'ancienne présidente, qui, accusée de "faux" et "abus de confiance", a été condamnée à un an de prison avec sursis ainsi qu'une mesure d'inéligibilité⁵⁵. Au-delà de ces malversations, cette affaire a opposé les parents qui souhaitaient une resectorisation du quartier et ceux qui voulaient rester sectorisés à Marseilleveyre. Le collège le plus proche, Gaston-Defferre, est saturé depuis bien longtemps et son projet d'agrandissement avance au ralenti. Lorsque que le Conseil Général a proposé un redécoupage des secteurs scolaires, il s'est retrouvé confronté à une mobilisation de certains parents d'élèves qui souhaitaient que

⁵³ Plus de 14 établissements (5 publics et 9 privés) sont situés dans un rayon de moins de 5km.

⁵⁴ Autrement dit, la famille des deux collégiens aura déboursé entre 538 et 580 euros à la dernière rentrée (entre 298 et 340 euros pour une famille avec un enfant) »

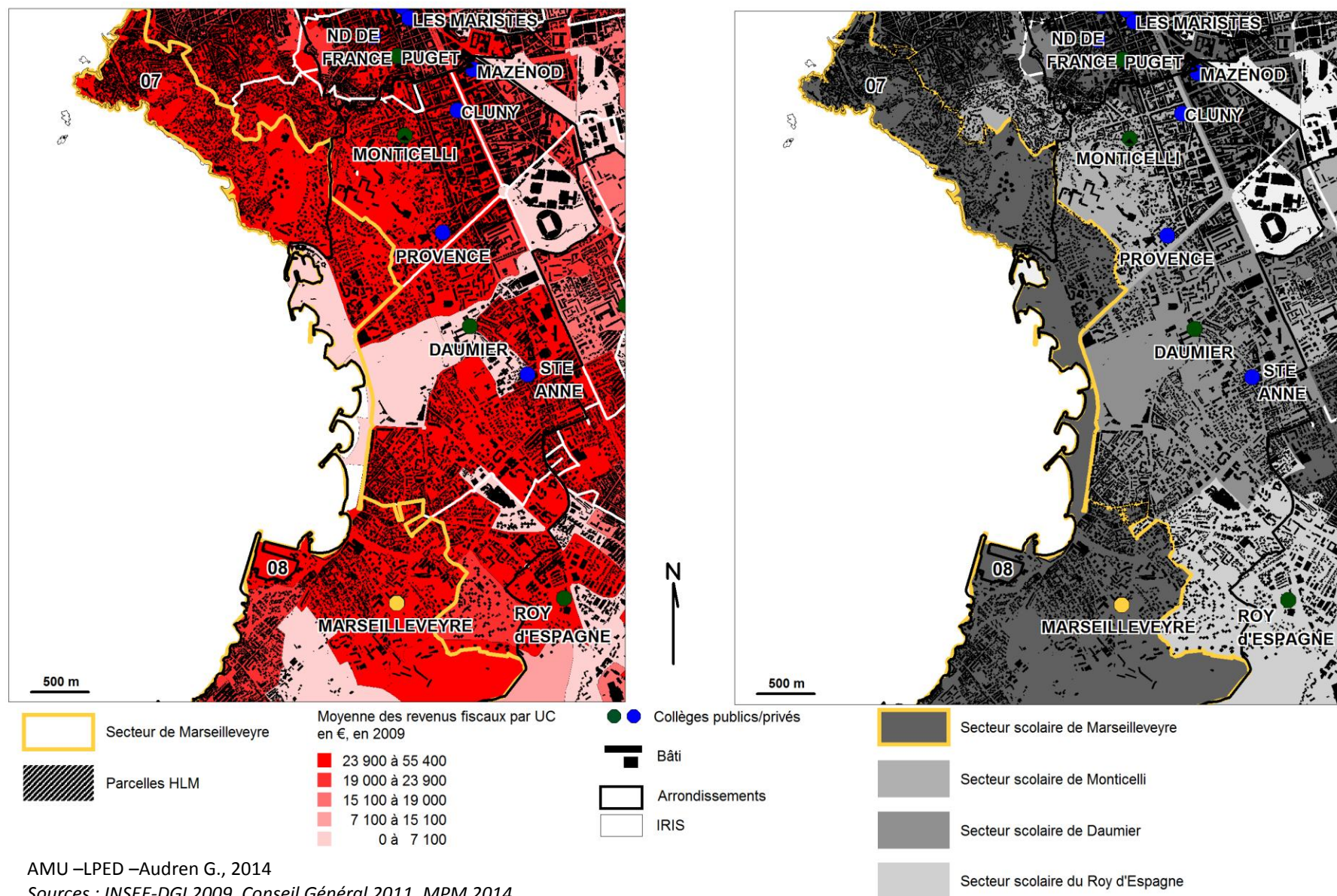
⁵⁵ Les fonds détournés auraient servi à financer la campagne politique de l'UMP dans cette circonscription, car l'ancienne présidente de l'association était une élue, suppléante du conseiller général UMP Richard Miron.

leurs enfants restent scolarisés à Marseilleveyre. En effet, même s'il est éloigné géographiquement son image très positive pousse les parents à respecter la carte scolaire, pratique facilitée par la présence de ce bus spécial. Face à cette mobilisation, le Conseil Général n'a pas totalement modifié les limites de la carte scolaire mais va réaffecter dans les temps qui viennent, et en fonction des places disponibles, une partie du secteur au collège public Monticelli, situé à proximité du quartier⁵⁶.

⁵⁶ Entretien réalisé auprès de la responsable de la sectorisation au Conseil Général, Mai 2011.

Secteurs scolaires et incohérences géographiques (1) : le secteur de Marseilleveyre

Le secteur de Marseilleveyre s'étend sur deux arrondissements (7^e et 8^e).



AMU –LPED –Audren G., 2014

Sources : INSEE-DGI 2009, Conseil Général 2011, MPM 2014

Cartes 23 et 24 : Collèges de destination des élèves habitant le quartier d'Endoume, en 2009.

- Limiter les concentrations d'élèves habitant dans les mêmes cités

Dans les quartiers où la densité d'élèves est importante, notamment dans les cités HLM, la stratégie du Conseil Général est de sectoriser les cités difficiles sur deux établissements différents, afin de ne pas reproduire dans les collèges des tensions existant dans les cités. Ces découpages permettraient de limiter la formation de clans à l'intérieur des établissements et ainsi réduire les violences entre jeunes. Cette stratégie s'établit à plusieurs échelles. A Air Bel (11^{ème}), la cité a été coupée en deux et l'affectation des élèves se fait sur deux collèges distincts (Campagne Alleman et Louis Armand). La cité Kallisté (15^{ème}) est sectorisée sur un établissement excentré du quartier résidentiel tandis que, selon le bâtiment dans lequel on habite dans les cités du Mail et de la Busserine (14^{ème}), le collège d'affectation varie.

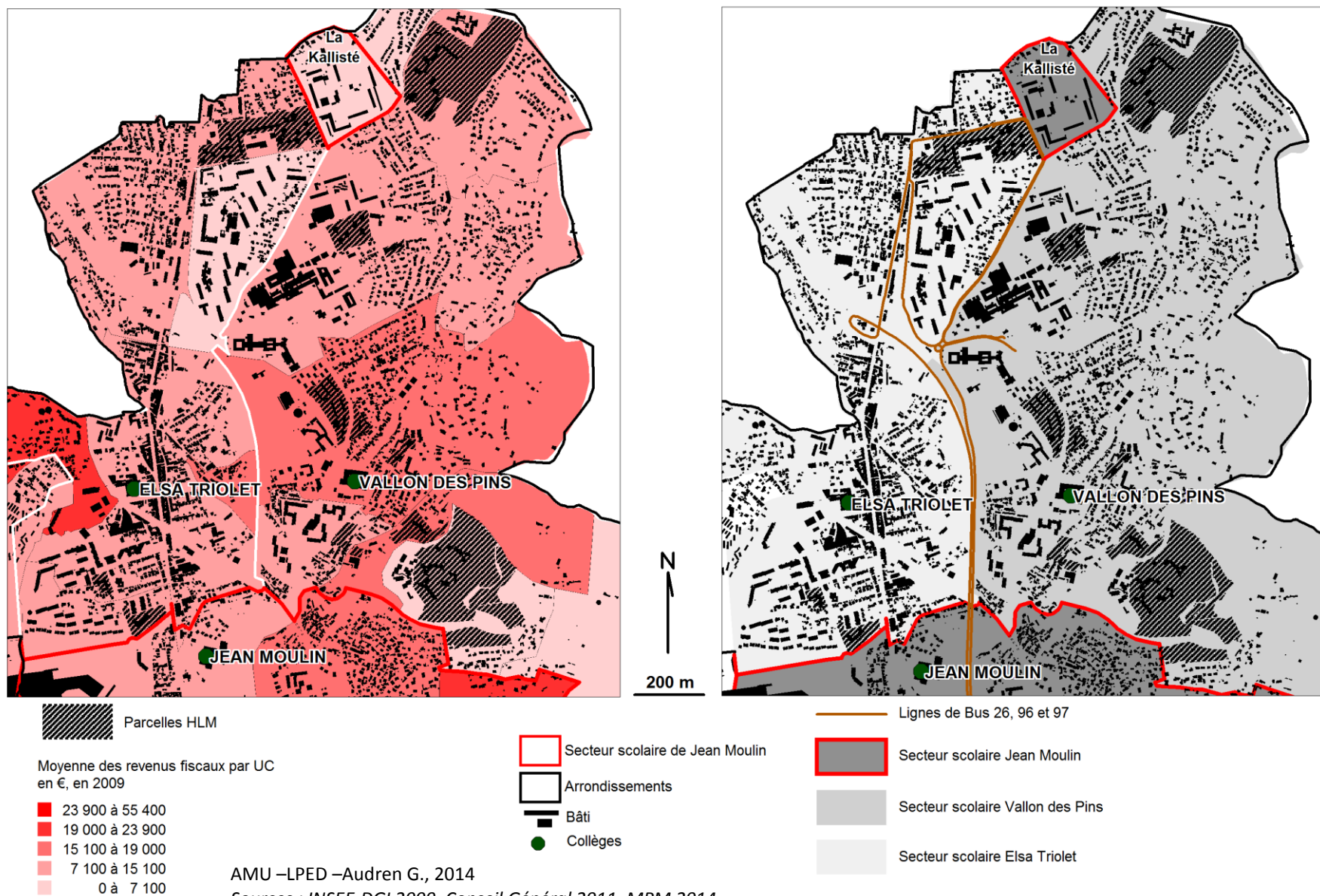
Le quartier de Notre Dame Limite (au nord du 15^{ème}) est principalement composé de nombreuses cités HLM qui se font face. La Solidarité, les Bourrellys sont les plus importantes et La Kallisté est l'une des copropriétés dégradées les plus pauvres de la ville. Malgré leur proximité, ces cités ne sont pas sectorisées sur les mêmes collèges. La Kallisté est rattachée au collège Jean Moulin, plus éloigné dans le quartier de St Antoine, tandis que les autres sont sectorisées dans le collège Vallon des Pins ou Elsa Triolet, plus proches. Ce découpage à l'échelle de plusieurs quartiers, a été fait afin d'éviter les contacts trop rapprochés entre les enfants pendant, et hors temps scolaire, dans leur quartier d'habitation. Cette sectorisation a été possible par la présence de lignes de bus descendant directement de la cité Kallisté vers le collège Jean Moulin.

A l'échelle de la cité, des découpages internes entre bâtiments permettent de ne pas transférer directement tous les enfants d'une même résidence dans un seul collège. Dans le quartier de St Barthélémy dans le 14^{ème} les affectations des élèves varient selon la cité dans laquelle ils résident. Si la cité HLM de St Barthélémy III est entièrement sectorisée sur le collège Pythéas, seulement la moitié des bâtiments du Mail y sont sectorisés, l'autre partie se dirigeant vers Manet⁵⁷. Cette affectation n'implique pas des pratiques très différentes vu que les deux collèges sont situés à moins de 300m.

⁵⁷ Ces distinctions fines ne figurent pas sur les limites cartographiques de la carte scolaire, et il faut décortiquer la base des rues du Conseil Général, pour les relever.

Collèges des cités et secteurs scolaires (1) : le secteur de Jean Moulin dans le 15^e

Les élèves de la cité Kallisté sont scolarisés loin de leur domicile.



Cartes 25 et 26 : Secteur scolaire du collège Jean Moulin

Collèges des cités et secteurs scolaires (2) : sectorisation de la cité d'Air Bel dans le 11^e

Les élèves de la cité d'Air Bel sont scolarisés dans deux collèges différents.



4 - Des particularités dans le paysage scolaire marseillais : monographies d'établissements

Le paysage scolaire marseillais n'est pas homogène et se caractérise par des particularités locales. Les monographies d'établissements permettent alors de mieux cerner certaines des spécificités de l'offre scolaire dans la ville.

4.1 - Des établissements de prestige ?

A Marseille, comme dans d'autres villes françaises, il existe des établissements de prestige, historiquement reconnus pour leur excellente réputation, dans l'ensemble du département : les collèges privés de Provence ou de Lacordaire ainsi que le collège public de centre-ville Thiers. L'histoire de ces trois établissements, leur évolution et leurs spécificités expliquent leur importance dans le paysage marseillais. Ils apparaissent comme les leaders du marché scolaire et cela se retranscrit dans les places les plus élevées qu'ils occupent dans les palmarès des établissements. Mais, depuis quelques années, les seuls taux de réussite ne constituent plus le critère principal pour classer. La « valeur ajoutée » d'un établissement, sa capacité à faire évoluer les élèves, est désormais centrale dans le classement. Trois indicateurs sont utilisés pour la mesurer : le taux de réussite au baccalauréat, c'est-à-dire la proportion de bacheliers parmi les élèves ayant passé le baccalauréat ; le taux d'accès au baccalauréat, qui est la proportion d'élèves de seconde ou de première qui obtiennent le baccalauréat en restant dans l'établissement ; et la proportion de bacheliers parmi les élèves qui quittent l'établissement. L'introduction de ce calcul dans le classement des lycées redéfinit le palmarès des établissements et Provence, Lacordaire et Thiers ne figurent plus en haut du classement. Ils n'ont cependant pas perdu leur réputation d'excellence scolaire car ils présentent toujours des taux de réussite aux examens approchant les 100%, et ont un recrutement vaste, dépassant largement leur quartier d'implantation.

Selon les sites internet ou les médias, les palmarès présentés ne sont pas les mêmes. L'Etudiant, l'Express ou le Monde prennent en compte la valeur ajoutée tandis que d'autres ne se basent que sur les taux de réussite, l'Internaute, le Parisien, France examen.

Figure 8 : Classement des lycées de l'académie selon le taux de réussite au Bac en, 2013.

<http://www.classement-lycees.com/academie.php?academie=aix-marseille>

Classement des lycées de l'académie de Aix-marseille		
Saisir une ville de l'académie de Aix-marsei	Choisir un département...	Choisir un bac...
Académie de Aix-marseille : Meilleurs lycées <ol style="list-style-type: none"> 1 - Lycee Lacordaire, Marseille 13 2 - Lycee Ort Leon Bramson, Marseille 10 3 - Lycee Provence (de), Marseille 08 4 - Lycee Sevigne, Marseille 13 5 - Lycee Ste Marie, Aubagne 6 - Lycee Chevreul Blancarde, Marseille 04 7 - Lycee Melizan, Marseille 11 8 - Lycee Nativite (la), Aix En Provence 9 - Lycee Saint Jean De Garguier, Gemenos 10 - Lycee St Joseph, Carpentras 11 - Lycee Ami, Marseille 06 12 - Lycee Immaculee Conception, Carpentras 13 - Lycee Louis Pasteur, Avignon 14 - Lycee St Joseph, Gap 15 - Lycee St Joseph De La Madeleine, Marseille 04 	Meilleurs lycées publics de l'académie <ol style="list-style-type: none"> 1 - Lycee Thiers, Marseille 01 2 - Lycee Hotelier Regional, Marseille 3 - Lycee Pierre-gilles De Gennes, Digne Les Bains 4 - Lycee Dominique Villars, Gap 5 - Lycee Felix Esclangon, Manosque 6 - Lycee Paul Cezanne, Aix En Provence 7 - Lycee Mediterranee (de La) (general Et Techno), La Ciotat 8 - Lycee Rene Char, Avignon 9 - Lycee Marseilleveyre, Marseille 08 10 - Lycee Theodore Aubanel, Avignon 11 - Lycee Vauvenargues, Aix En Provence 12 - Lycee Adam De Craponne, Salon De Provence 13 - Lycee Frederic Joliot-curie, Aubagne 14 - Lycee Georges Duby, Luynes 15 - Lycee Ismael Dauphin, Cavaillon 	Meilleurs lycées privés de l'académie <ol style="list-style-type: none"> 1 - Lycee Lacordaire, Marseille 13 2 - Lycee Ort Leon Bramson, Marseille 10 3 - Lycee Provence (de), Marseille 08 4 - Lycee Sevigne, Marseille 13 5 - Lycee Ste Marie, Aubagne 6 - Lycee Chevreul Blancarde, Marseille 04 7 - Lycee Melizan, Marseille 11 8 - Lycee Nativite (la), Aix En Provence 9 - Lycee Saint Jean De Garguier, Gemenos 10 - Lycee St Joseph, Carpentras 11 - Lycee Ami, Marseille 06 12 - Lycee Immaculee Conception, Carpentras 13 - Lycee Louis Pasteur, Avignon 14 - Lycee St Joseph, Gap 15 - Lycee St Joseph De La Madeleine, Marseille 04

Figure 9 : Classement des lycées de l'académie selon le taux de réussite au Bac 2012 (valeur ajoutée)

<http://www.letudiant.fr/palmares/classement-lycees/academie-aix-marseille.html>

Note/20 de l'Etudiant 2013 ▲▼	Groupe 2013 ▲▼	Groupe 2012 ▲▼	Etablissement ▲▼	Dpt ▲▼	Ville ▲▼	Statut ▲▼	Présents au bac 2012 ▲▼	Réussite au bac 2012 (%) ▲▼
16,8	A	D	LYCÉE TOUR SAINTE (DE)	13	MARSEILLE 14	Privé	52	73
16,7	A	D	LYCÉE ORT LEON BRAMSON	13	MARSEILLE 10	Privé	38	100
16,4	A	B	LYCÉE YAVNE	13	MARSEILLE 13	Privé	51	98
16,1	A	A	LYCÉE ST JOSEPH	84	CARPENTRAS CEDEX	Privé	72	99
16,0	A	A	LYCÉE ST JOSEPH DE LA MADELEINE	13	MARSEILLE CEDEX 04	Privé	122	98
15,7	A	A	LYCÉE THIERS	13	MARSEILLE CEDEX 01	Public	286	98
15,6	A	B	LYCÉE SAINT JEAN DE GARGUIER	13	GEMENOS	Privé	69	99
15,6	A	A	LYCÉE SEVIGNE	13	MARSEILLE CEDEX 13	Privé	122	100
15,5	A	A	LYCÉE NATIVITE (LA)	13	AIX EN PROVENCE CEDEX	Privé	172	99
15,2	A	A	LYCÉE LACORDAIRE	13	MARSEILLE 13	Privé	208	100

- Thiers : « l'établissement public marseillais », reconnu dans l'académie pour sa tradition de réussite

Figure 10 : Le lycée Thiers, symbole de l'excellence et de la réussite de l'éducation publique.

Sources : <http://www.clg-thiers.ac-aix-marseille.fr/spip/>, google map 2014.



L'excellence historique du lycée Thiers se retrouve dans le logo de l'établissement...



Ayant une position centrale dans le paysage scolaire local, Thiers est l'établissement public le plus emblématique de Marseille. Situé en centre-ville (1^{er} arrondissement) et ayant le plus petit secteur de recrutement (25 hectares), c'est l'un des établissements scolaires les plus anciens. Cette cité scolaire publique (du collège aux classes prépas) est la seule qui propose une scolarisation post bac. Sa réputation d'excellence et de réussite scolaire est reconnue de longue date et continue d'attirer de nombreux élèves.

Thiers est un établissement napoléonien, le troisième établissement d'Etat créé en 1802. D'abord sous la direction d'un ecclésiastique, il est intégré au service public sous une organisation militaire. A l'époque il comptait déjà plus de 300 élèves. Devenu « *Collège Royal* » sous la Restauration, l'établissement gagne de nombreux élèves de différentes régions françaises et d'autres pays (en relation avec les échanges commerciaux de Marseille à l'époque). Très tôt sont créées les Classes Préparatoires aux « *Concours du*

gouvernement », en particulier celles pour entrer à Polytechnique ou à Saint-Cyr⁵⁸. Dès 1889, un rapport de l'inspection générale place l'établissement comme le meilleur du département. La qualité de l'enseignement attire certains élèves devenus célèbres comme Marcel Pagnol, Edmond Rostand ou Adolphe Thiers, qui donna son nom à l'établissement en 1930. L'établissement a toujours été et demeure un symbole de l'éducation à Marseille. Conservant son excellente réputation et n'ayant cessé de valoriser sa tradition de réussite scolaire. Aujourd'hui, Thiers est composé d'un collège regroupant quatre classes par niveau, dont une classe à horaires aménagés musicale (CHAM), un lycée général avec une section technologique (section TMD : Techniques de la Musique et de la Danse), et de nombreuses classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) tant scientifiques que littéraires et économiques. 450 élèves sont scolarisés au collège, mais plus de 2200 élèves au total sont réunis dans l'établissement. Le directeur de l'établissement est très fier de la réussite de ses élèves qu'il valorise largement sur le site Internet :

« Chaque année, la grande majorité des élèves de 3^{ème} scolarisés au collège Thiers intègre le lycée Thiers. L'une des spécificités du collège Thiers est en effet d'offrir à ses élèves la perspective d'intégrer l'excellence coutumière du lycée et des classes préparatoires. Chaque année des élèves terminent brillamment leur scolarité en intégrant une grande école, après avoir passé neuf ou dix années dans l'établissement »⁵⁹.

Cette tradition de réussite est reconnue par les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté éducative, à l'échelle de la ville mais aussi de l'académie. L'excellence scolaire est perçue comme une « vocation » et fait partie intégrante du projet d'établissement : *« La vocation aujourd'hui bi-centenaire de Thiers est de former les esprits aux plus hautes exigences de notre système scolaire ; ce doit être aussi celle d'associer à cette démarche volontariste tous les élèves qui lui sont confiés ; il ne s'agit pas de réserver l'excellence à quelques-uns mais de la proposer à tous. Le lycée Thiers s'est fixé comme objectif de maintenir l'excellence de ses résultats (DNB, baccalauréat, concours d'entrée aux grandes écoles)(...) »⁶⁰*. En effet, Thiers est le meilleur établissement public de la ville avec des taux de réussite constants autour de 96% pour le Baccalauréat et autour de 90% pour le brevet des collèges. Présenté comme le meilleur établissement public de la ville, il peut être comparé avec le collège Mignet à Aix en Provence, qui allie excellence scolaire de la formation publique et pratique musicale de haut niveau dans un conservatoire national. Ce double aspect lui confère une forme de sélection sociale de son recrutement, en décalage avec son quartier d'implantation.

⁵⁸ Dès 1897 d'autres classes préparatoires pour entrer à l'Institut Agronomique, à l'Ecole Centrale ou à l'Ecole Normale Supérieure (lettres), existent aussi.

⁵⁹ Extrait du « mot du proviseur » : <http://www.lyc-thiers.ac-aix-marseille.fr/spip/>

⁶⁰ Extrait de la présentation du lycée Thiers sur le site Internet : <http://www.lyc-thiers.ac-aix-marseille.fr/>

A l'inverse d'autres villes comme Lyon ou Paris où les établissements publics de prestige sont situés dans des quartiers favorisés, Thiers est implanté dans un quartier populaire de centre-ville. En effet, les dynamiques de gentrification qui ont touchés les centres-villes des grandes villes françaises n'ont pas encore totalement transformés les quartiers centraux marseillais. Ainsi le quartier Thiers, situé à proximité de celui du Notre Dame du Mont ou du Camas, dans lesquels le processus de gentrification est entamé, est principalement composé de ménages aux revenus médians annuels compris entre 11200 et 14750 €, inférieurs à la moyenne marseillaise (environ 23378€ en 2009). Malgré cette situation, ce collège se démarque par sa concentration d'élèves favorisés. Au collège, depuis dix ans, les représentations des catégories socio-professionnelles sont stables. Les élèves favorisés représentent 42% de la population scolaire tandis que les classes moyennes et populaires représentent respectivement 30% et 26% (2012). Cette répartition traduit une relative mixité sociale, à l'intérieur de l'établissement, bien plus représentée que dans certains collèges des quartiers nord ou même ceux des quartiers huppés du Sud. La forte présence des élèves favorisés s'explique principalement par la nature du recrutement au collège. En effet, il propose des parcours scolaires spécifiques déséctorisés et ouverts à tous les élèves. Dans ces cas, l'adresse n'est plus prioritaire mais la sélection des meilleurs dossiers prime. La CHAM (classe à horaire aménagé Musique) est la seule de Marseille à proposer un partenariat avec le conservatoire national, attirant ainsi les classes privilégiées ayant des enfants pratiquant la musique dès leur plus jeune âge. Un décalage s'établit entre la population scolaire et celle du quartier. Si les classes favorisées sont majoritaires à Thiers, elles sont minoritaires à l'échelle des IRIS du secteur de recrutement où les classes moyennes et défavorisées constituent la majorité de la population.

La mixité scolaire « dosée » à l'intérieur de l'établissement participe à sa réussite globale. En effet, l'écart entre le taux de réussite au brevet de tous les élèves et le taux de réussite des défavorisés dépasse 20% alors que la moyenne nationale est à 8,9% tandis que celle du département atteint 11%⁶¹. Cette forme de mixité apporte une réelle valeur ajoutée pédagogique à l'établissement. De plus, la concentration d'élèves favorisés confère à l'établissement une mixité scolaire positive appréciée par de nombreux parents d'élèves favorisés (Extrait d'entretien, avec un professeur de l'établissement en 2010, EV_6). Ajoutée à sa réputation et aux très bons résultats scolaires, Thiers a une excellente image qui le place en tête des collèges les plus demandés dans le département à la rentrée 2011. Son attraction est forte et les demandes ne viennent pas forcément toutes de Marseille⁶².

⁶¹ Rectorat Aix-Marseille, 2012 : <http://fichetab.ac-aix-marseille.fr/fichetab/index.php/etablissement?rne=0131931D>

⁶² Enquête Carte scolaire, Inspection Académique, 2011.

Cette attractivité inscrit l'établissement dans une logique « rentière ». En effet, Agnès Van Zanten souligne que les collèges rentiers se caractérisent par leur historique, leur localisation en centre-ville, les liens privilégiés avec le lycée ainsi que la population favorisée qu'ils accueillent. Ces aspects leur permettent d'accumuler un solide capital de réputation pouvant survivre à certaines baisses de performances (Van Zanten A., 2009, p.187). Le collège Thiers n'est plus dans une logique de conquête où l'ouverture d'options nouvelles permettrait d'attirer de nouveaux élèves. En effet, les parcours scolaires spécifiques qu'il accueille, suffisent à attirer de façon régulière et continue de nouveaux élèves. Contrairement à d'autres établissements publics en difficulté usant de cette stratégie pour limiter la fuite des bons élèves, Thiers est un « collège bastion » ancré dans une tradition d'attractivité.

Mais c'est au niveau du lycée que Thiers se démarque particulièrement. Le lycée accueille plus de 57% d'élèves très favorisés alors qu'en collège cette catégorie d'élèves ne représentait que 37%. Cette concentration est remarquable dans le paysage des lycées publics de la ville. En effet, elle dépasse largement les proportions d'autres établissements côtés comme le lycée Périer, situé dans les quartiers favorisés du 8^{ème}, ou Daumier dans le 9^{ème}, qui enregistrent une proportion d'élèves très favorisés autour de 37%. Les excellents résultats scolaires, la rigueur du travail, la pression scolaire des professeurs ainsi que la présence de classes préparatoires aux grandes écoles reconnues au niveau national sont autant de facteurs qui attirent les catégories les plus aisées (Extrait d'entretien, avec un professeur de l'établissement en 2010, EV_6) et favorisent alors la condensation d'élèves très favorisés dans le lycée Thiers.

- Lacordaire, un établissement familial d'élite intégré au paysage local

Depuis 1928, l'école de Lacordaire est implantée dans le quartier de St Just, dans le 13^{ème} arrondissement. A son origine l'établissement était dirigé par des religieux et ne jouissait pas encore de la réputation qu'il connaît aujourd'hui. Il n'accueillait que 400 élèves (aujourd'hui ce chiffre a triplé) mais avait déjà un internat lui permettant un recrutement plus large. Pendant trente ans (1974-2001), Jose Bartoloméi, « figure charismatique » régionale, a dirigé l'établissement selon plusieurs axes comme l'esprit d'ouverture, l'obéissance et l'excellence, permettant à Lacordaire de se forger une réelle identité. Au fil du temps, ces valeurs sont devenues des devises officielles. L'une correspond à l'ordre dominicain « Juventuti veritas ⁶³ » et la deuxième, imposée par Jose Bartoloméi « Réussir pour servir ». Même si peu de parents les connaissent, elles figurent sur des grandes banderoles lors de chaque manifestation. Au-delà de cette identité spirituelle, Lacordaire est reconnu pour son excellence scolaire qui se traduit depuis de très nombreuses années

⁶³ Du latin : la vérité aux jeunes.

par des taux de réussite aux examens se rapprochant des 100%. D'après le chef d'établissement cela participe à l'explosion des demandes d'inscription :

CE_1, 2010 : « (...) les spécificités de l'établissement sont, l'explosion de la demande et la réputation sur tout Marseille et sa région. Une réputation qui s'est basée sur les résultats scolaires bien entendu ! On dépasse les 90% depuis les années 1980 et 100% aujourd'hui, alors qu'avant c'était autour de 60-70%. Une réputation aussi sur l'exigence éducative, la formation intellectuelle, les règles de vie... qui ont permis à des familles de se retrouver dans ces propositions ».

L'exigence scolaire se retrouve sous différentes formes notamment dans l'obligation de l'enseignement du latin, la formation intellectuelle poussée (des concours blancs pour accéder aux grandes écoles), un encadrement fort (règles strictes, port de l'uniforme pour certaines occasions), une implication religieuse importante (pastorale et pèlerinage obligatoire). La typologie sociale de la population scolaire ainsi que son cadre physique participent aussi à son image de marque. Depuis 2001, la catégorie des très favorisés est la plus représentée (68% de la population collégienne en 2009 et plus de 74% chez les élèves de lycée en 2012), et contribue à la construction de sa réputation : *« (...) C'est la réputation qui a attirée des enfants de milieux sociaux favorisés de la ville. Des enfants d'avocats, médecins, qui sont venus au fur et à mesure... ».*

Dans l'imaginaire de beaucoup de personnes, Lacordaire scolarise l'élite et il est bien vu de scolariser ses enfants dans ce milieu. Pour certains parents, il est devenu un objet « à la mode » qui est utilisé « pour faire bien, pouvoir le dire aux amis (...) » (Extrait d'entretien avec un parent d'élève en 2011, Pa_15). C'est un établissement « chic et choc » où la concentration d'une telle population peut amener quelques désagréments, pointés du doigt par le directeur et certains parents d'élèves, comme les embouteillages des voitures de luxe et des 4*4 des parents d'élèves devant l'établissement ou le racket de certains élèves à la sortie. Même s'il scolarise une large majorité d'élèves très favorisés il existe un fond de solidarité interne à l'établissement à destination des parents d'élèves les plus en difficulté⁶⁴. Ce fonds de solidarité a pour but de financer principalement les familles qui rencontrent des difficultés pour payer la scolarité de leur(s) enfant(s) et/ou les activités liées au projet éducatif, mais aussi procurer une aide aux enfants des familles démunies qui rencontrent des difficultés dans leur scolarité (soutien scolaire, enfants handicapés...). Pour le directeur, l'existence de ce fonds constitue une spécificité de l'établissement qui rappelle la valeur d'entraide figurant dans le projet porté à Lacordaire. Au-delà de ces aspects sociaux, sa situation géographique ainsi que son cadre physique sont valorisés. L'établissement est situé

⁶⁴ En 2011, le fonds de solidarité disposait de 19180€, issus de financements annuels permanents (6000 € de L'OGEC et 3000 € de L'APPEL) ainsi que d'une collecte annuelle auprès des familles qui s'élevait en 2011 à 10180€). Pour l'année 2011 le montant des aides accordées s'élevait à 11639,40 €, principalement chez des parents d'élèves de collégiens.

dans un grand espace verdoyant (5 hectares), à proximité du métro de St Just. Les parents d'élèves, et les personnels soulignent l'espace disponible pour les élèves ainsi que les équipements présents (terrain de sport etc...).

Figure 11 : Lacordaire un établissement de prestige aux qualités physiques et environnementales.

Sources : <http://www.lacordaire.eu/Album/>, Google map 2014.



Dans les discours des parents d'élèves enquêtés, plusieurs éléments structurent l'image et la réputation de l'établissement. Pour beaucoup de parents, il représente le lieu de l'élite sociale et de l'excellence scolaire. Même si cet aspect n'a pas été déterminant dans la construction de leur choix scolaire, ils ont tous une vision positive de Lacordaire, que ce soit au niveau de la réussite scolaire, des fréquentations et des représentations qui en découlent. D'après plusieurs parents, l'accès à ce type d'établissement donne une bonne préparation pour la suite et permet l'accès à un certain cercle social :

Pa_10, 2011 : « et puis maman (en parlant d'elle) adore Lacordaire, elle en a une image très très très valorisante, même un peu top même. (...) j'idéalise beaucoup Lacordaire en termes de réussite de suivi etc ... Pour moi, ceux qui étaient à Lacordaire c'était des enfants d'élite, de docteur et pour moi c'était inaccessible... c'était les meilleurs, dès qu'ils sortent de là ils sont médecins et tout et tout, et en passant devant tous les jours je me disais Hmmm qu'est ce que j'aimerais y être (...) C'est l'ouverture des portes à d'autres écoles et aussi la réputation de Lacordaire dans les entreprises (...) Pour moi c'est l'école d'élite ! ».

Cet extrait met en exergue l'idéalisation forte de cet établissement. L'image de réussite scolaire s'analyse en parallèle de la réussite professionnelle. Passer par Lacordaire donne l'assurance d'un « bon métier », et permet d'accéder au cercle des élites.

Largement évoqué dans les discours des parents d'élèves, Lacordaire est présenté comme un établissement familial préservé, malgré sa grande taille⁶⁵. L'aspect familial est valorisé par des parents qui mettent en avant un espace protégé, tandis que d'autres pensent que l'appartenance à ce « cercle social » peut être un risque d'enfermement ou de déconnection de la réalité. Ce type d'encadrement peut être critiqué dès lors qu'il est vu comme une forme de surprotection des enfants. Être scolarisé dans le privé peut éloigner certains élèves de « la vraie vie », car il ne leur permet alors pas de se débrouiller par eux-même (Van Zanten A, 2009, p.191).

Pa_8, 2011 : « Lacordaire c'est 5 hectares, y'a des terrains de sport à perte de vue ... En 6°, les enfants ils ont besoin de jouer courir... et ils ont l'espace nécessaire pour ça ! (...) On a été assez rapidement convaincu. Après c'est du domaine de l'humain, mais y'a eu un très bon contact avec M Devita. Ça veut dire qu'il n'y a pas eu de bons contacts avec d'autres proviseurs mais avec lui y'a eu quelque chose. Il m'a paru plus familial, plus à l'écoute...(...) oui c'est important. C'était le papi, ils parlaient des enfants... plus que les autres, ça m'a plus touchée ».

Pa_5, 2011 : « Ils sont assez cocooné c'est bien mais bon après ils évoluent toujours dans le même milieu. Des fois ils sont un peu déconnectés de la réalité de la vie ».

Ces extraits confirment le caractère familial de l'établissement mais aussi d'exception. Exception de cadre, mais aussi exception sociale qui par moment peuvent déconnecter les élèves de la « réalité de la vie ».

Par ailleurs, les valeurs partagées par l'équipe éducative et les parents participent à la construction d'une forme d'identité lacordairienne : « *il existe un monde lacordairien (...) je vois ça comme un cercle* ». Cette image « de grande famille » et de stabilité (le directeur du collège encadre les enfants depuis plus de 40ans) est véhiculée notamment à travers le magazine de l'école édité chaque année. Au-delà du suivi scolaire des élèves pendant et après leur scolarité à Lacordaire (attribution du prix des meilleurs élèves par niveau, résultats des concours aux grandes écoles...), des annonces de mariages, décès ou naissances complètent la présentation de l'école, rappelant l'union de tous les « lacordairiens ». Des activités comme les repas des classes de première ou le parrainage des élèves par des plus grands, replacent l'établissement comme une « vraie » famille.

⁶⁵ Lacordaire est une cité scolaire et scolarise plus de 1500 enfants de la maternelle à la terminale.

La notion d'encadrement, qu'il soit physique ou scolaire ressort dans la plupart des discours des parents d'élèves. L'aspect d'encadrement s'articule autour des notions de réussite, d'excellence mais aussi de pression scolaire.

Pa_6, 2011 : « (...) Lacordaire pour ça est bien ! Pour le suivi, l'encadrement... les techniques de travail qui leurs sont inculquées ; le rythme aussi, c'est dur mais bon... par exemple ils ont un DS tous les jeudis matin dès la sixième, sur table dans une salle d'examen avec tous les autres élèves, donc dans un contexte d'examen... c'est vrai que c'est un peu dur mais ça donne des automatismes qui seront bons pour la suite (...) ».

Pa_16, 2011 : « Mère : (...) la notation sévère, finalement ça peut... parce que bon y'a beaucoup d'enfant qui déprime à Lacordaire, y'a eu des suicides d'après ce que j'ai entendu, des tentatives à cause de la pression, y'en a beaucoup qui s'exerce sur les gamins Fille : mais y'a jamais eu de suicide... Mère : si y'en a eu 2 - elles discutent entre elles et ne sont pas d'accord - (...) renseignez-vous mais j'ai entendu hein. Ou des tentatives de suicide qui n'ont pas réussi mais y'a eu car la pression est trop forte... Regarde Violette la copine de Valentin... Fille : elle est partie en dépression... Mère : y'a beaucoup de pression ! (...) ».

Pa_8, 2011 : « Moi c'est surtout le côté élitiste qui me faisait peur, parce que bon en sixième elle rentre avec un bon dossier ça se passe bien elle y reste. Mais c'est aussi **une boîte à bac**, pour arriver à 100% de réussite il ne faut pas se leurrer ils en éjectent en cours de route... et si elle fait partie des éjectées, qu'est ce qu'on fait ? Nous on s'est posé ces questions... en 4° elle décroche, elle est virée du truc, qu'est ce qu'on fait ? »

Ces extraits confirment la présence d'une pression scolaire sur les élèves. Si le premier parent (qui est professeur des universités) l'analyse positivement, les deux autres soulignent le caractère trop sélectif entre les élèves, au sein même de l'établissement. Malgré la présence d'une forte pression scolaire, la scolarité de leur enfant se passe bien (à part un élève qui est en échec scolaire) et bien qu'elle existe cela ne pose pas encore réellement de problèmes pour ces familles. Cette pression est souvent connue par les parents d'élèves, c'est l'une des principales images qui a construit la réputation de l'établissement. Annoncée dès le début, cette pression est finalement intégrée par les enfants et familles.

Le prix d'inscription à Lacordaire est l'un des plus élevés à Marseille, les parents dépensent en moyenne entre 180€ et 200€ par mois et par enfant, seulement pour les frais de scolarité (à cela s'ajoute les frais de demi-pension, environ 2,3€ le repas en self où 4€ en cafétéria). Des frais supplémentaires obligatoires comme la cotisation annuelle à l'association du collège (100€), l'achat de l'uniforme ou les photos de classes, participent à l'augmentation générale des frais de scolarisation. Cet aspect se retrouve alors dans les

discours de certains parents d'élèves qui soulignent le caractère favorisé, de l'établissement :

Pa_6, 2011 : « *On voit que c'est un milieu aisé hein ! la grande mère, les cheveux un peu long, c'est pas les têtes rasées des supporters de l'OM, y'en a aucun avec la casquette. Les filles aussi sont habillées BCBG, ou branché... rire... y'en pas en survêt et basket, y'a pas ça et franchement je pense que ce n'est même pas voulu* ».

Pa_8, 2011 : « *Il faut savoir, c'est un milieu bourgeois, aisé... nous on fait partie des prolétaires à Lacordaire, c'est clair, on n'est pas dans la même cour. Y'a une pression en termes, de « ou je suis allée en vacances, quelle voiture a mon père, et comment je suis habillé... ».*

Pa_16, 2011 : « *Mon fils, en 6° et 5° on l'a appelé le « clodo », le « paumé » car il n'avait pas de marque et de temps en temps ses chaussures étaient un peu trouées au bout... et il en a beaucoup souffert (...) mais bon faut les voir ! à la sortie de l'école, tous avec les cigarettes, moi j'ai la voiture sans permis offerte par papa... c'est friqué ! Ce fric ça se sent quand même !* ».

Ces différents extraits confirment le caractère très favorisé de l'établissement donnant lieu parfois à une certaine pression vestimentaire, et même sociale entre les élèves. Ce point de vue n'est pas spécifique à Lacordaire, mais se retrouve dans d'autres établissements (publics et privés) favorisés.

Malgré les différents points de vue des parents, et les aspects négatifs parfois soulignés (école friquée, pression scolaire), Lacordaire a une excellente réputation (niveau scolaire, réussite) mais surtout d'une très bonne image, notamment sur l'encadrement physique et scolaire.

Si cette image positive se diffuse auprès de nombreux parents la réputation de l'établissement est reconnue au sein du paysage politique. En effet, depuis plusieurs années, Lacordaire entretient des relations privilégiées avec le Conseil Général et la Ville de Marseille. Le chef d'établissement n'hésite pas à se comparer à une grande entreprise : « *on est un établissement emblématique à Marseille. Il est vu comme une grande entreprise qu'on veut maintenir à Marseille, ça fait partie aussi de l'image de la ville du département, en plus y'avait eu des liens d'amitié entre Gaudin, Guérini et Bartolomei, nous on continue ces rencontres* ». En Juillet 2011, de nombreuses personnalités politiques se sont rendues dans l'établissement pour célébrer le dixième anniversaire de la mort de l'ancien directeur Jose

Bartoloméi⁶⁶. Lacordaire fait partie intégrante du système éducatif marseillais et M. Gaudin a profité de l'occasion pour rendre un hommage appuyé aux « *écoles catholiques qui servent dans le désintéressement la mosaïque marseillaise* ».

Figure 12 : Lors de la cérémonie d'hommage à Lacordaire. De gauche à droite les directeur du collège et de l'établissement, le père responsable et monsieur le maire de Marseille, faisant son discours.

Sources : <http://www.lemeilleurdemarseille.fr/campus/5578-a-marseille-lacordaire-n-oublie-pas-jose-bartolomei>



⁶⁶ M. Gaudin, M, Guérini, la député Valérie Boyer, la directrice de l'Enseignement diocésain, ainsi que la député Sylvie Andrieu, le maire de secteur Garo Hovsépian, l'adjointe aux écoles de Jean-Claude Gaudin, Danièle Casanova, le professeur Jean Chélini. Sources : <http://www.lemeilleurdemarseille.fr/campus/5578-a-marseille-lacordaire-n-oublie-pas-jose-bartolomei>

- Provence : un établissement d'élite au cœur des quartiers favorisés

Le premier collège jésuite de Marseille ouvre ses portes en 1877 dans le quartier de Castellane. Mais les lois dites « Jules Ferry » ainsi que la dissolution des congrégations, provoquent le déménagement de cet établissement d'abord dans la rue Stanislas Torrens (6^e arrondissement) puis dans la rue Sicard (8^{ème} arrondissement). C'est en 1921 que l'établissement Provence se fixa définitivement et seulement en 1975 que l'Association Ecole de Provence fut fondée. Depuis 1968, des transformations, des agrandissements successifs (dont l'ouverture des laboratoires et du C.D.I informatisé ; la réalisation d'un service de restauration comprenant un self, un fast-food ou une cafeteria, ouverte aux lycéens ; la construction d'une salle multimédia, d'une salle de théâtre-conférence de 360 places équipée des nouvelles technologies ; et depuis la rentrée 2000, la construction d'un gymnase) ont fait évoluer l'établissement. L'Ecole de Provence est une association "loi 1901" sous tutelle Jésuite, sous contrat d'association avec l'Etat. C'est une cité scolaire (école, collège, lycée) appartenant à un vaste réseau français d'établissements jésuites (16 établissements de la maternelle à la formation supérieure en classes préparatoires ou écoles d'ingénieurs localisés dans la plupart des grandes villes, Paris, Lyon, Nantes, Toulouse, Bordeaux etc.). L'idée de « réseau » fait partie intégrante des valeurs portées par cette congrégation et illustre l'historique d'implantation et le développement de cette tutelle en France. Plus particulièrement à Provence, cela s'observe par l'ouverture d'une classe bilingue anglais-chinois.

Cette classe accessible alors à un certain type d'élève, alliant exigence scolaire et insertion professionnelle, traduit bien l'intégration de l'établissement dans un réseau local de chef d'entreprise et de partenariat avec la ville. Le directeur de l'établissement assiste régulièrement à des réunions en présence d'élus locaux, de chefs d'entreprise ou de responsables commerciaux « *sentir ce qui peut intéresser la ville et dans quoi on peut être partenaire* ». D'après lui, le développement du marché chinois et les activités nombreuses d'import-export avec la Chine justifie l'ouverture d'une classe bilingue anglais-chinois, d'autant plus que de plus en plus de cadres chinois semblent s'installer dans le quartier. Malgré la très forte demande, le directeur réserve toujours des places pour les enfants des cadres, ou PDG de grandes entreprises mutés en cours d'année, pour leur permettre une scolarisation facilitée lors de leur installation à Marseille. Au-delà de Provence et après le lycée, le « réseau » fonctionne encore. Le réseau jésuite est varié et facilite l'entrée des élèves de Provence dans différentes grandes écoles. Des formations de prestige comme les classes prépas ou les écoles d'ingénieurs (Icam Purpan), mais aussi des BTS... Une proposition est aussi faite pour le pensionnat de Ste Geneviève. Cet établissement est réservé à des élèves de classes prépas scientifiques et de commerces. Situé dans un château au milieu d'un parc forestier à Versailles il propose une formation scolaire très exigeante (cours tous les jours sauf le dimanche, entre 8h et 22h45) dont réussite et excellence sont les

moteurs. Cet exemple de poursuite d'études traduit bien l'insertion de Provence dans un réseau élitiste, « réservé » à une certaine catégorie de population.

Mais à Marseille, Provence représente surtout l'établissement le plus favorisé de la ville. Une sorte de « ghetto scolaire/doré » dans les quartiers chics. Il est situé dans le quartier de St Giniez dans le 8^{ème} arrondissement sur la colline Périer. Cet espace, le plus favorisé de la ville, est un territoire social spécifique concentrant les grandes familles et la bourgeoisie marseillaises. Ce quartier concentre alors tous les marqueurs des « beaux quartiers ». Des résidences fermées et sécurisées de standing, au club de tennis sélectif et autres cercles de sociabilisation restrictifs, notamment pour les jeunes enfants. Parallèlement, l'offre scolaire est dense et concentre la majorité des établissements côtés de la ville. Même si cela s'observe dès le collège, c'est au niveau du lycée que les établissements se démarquent. En effet le lycée public Périer ainsi que les établissements privés de Notre Dame de Sion, Notre Dame de France ou encore St Joseph les Maristes, sont des établissements historiquement reconnus pour leur excellence scolaire et leur sélectivité sociale. Enregistrant des taux de réussite aux examens les meilleurs de la ville, ils concentrent tous une proportion très élevée d'élèves très favorisés. Notre Dame de Sion se distingue particulièrement avec plus de 64 % d'élèves très favorisés mais cette proportion est bien représentée à Périer, plus de 57%, ou à Notre Dame de France, plus de 52%. Dans cet environnement social et scolaire particulier, Provence est l'établissement le plus huppé de toute la ville. Que ce soit au niveau collège ou lycée, la proportion d'élèves très favorisés dépasse les 80% et cette concentration est en constante augmentation depuis 2001. Provence représente alors un établissement d'élite où la distinction sociale entre classes favorisées s'effectue par la scolarisation, reproduisant alors un certain entre-soi social (Cf-chapitre 7).

Le directeur de l'école, ainsi que ses différents partenaires, conscients de ces images et surtout de l'homogénéité sociale du recrutement, développent différentes stratégies afin « d'ouvrir l'établissement » et ainsi répondre à l'une des missions de la tutelle jésuite. Le système de péréquation des tarifs des frais de scolarité est vu par le directeur comme un moyen d'attirer des catégories moyennes ou inférieures mais il déplore sa faible efficacité. En effet, ce calcul, basé sur les revenus des parents, permet à certaines familles de payer moins cher, voire presque rien pour scolariser son enfant à Provence. Mais ce système de péréquation n'est pas connu de tous et la situation du collège ainsi que sa population scolaire rebutent parfois certains parents qui pensent ne pas « être à la hauteur » de la position sociale requise. L'extrait suivant souligne l'impact de cette réputation entre élèves mais aussi en termes de recrutement :

CE_3, 2010 : « *(sur les classes moyennes ou défavorisées) Ils ne viennent pas à cause de cette pression de fric, de cette pression de quartier, ce que je vous disais sur la pression vestimentaire, cela traduit la pression sociale... tu vas pas à Serre Chevalier, tu vas pas à tel endroit, ce type de méchanceté qu'on a au collège. À l'adolescence on a besoin de marqueurs sociaux et on les marque par l'extérieur. Et ça peut faire peur... Au collège cette image nous coûte du monde quand même. Y'a des gens qui vont hésiter en se demandant est ce que mon fils ma fille va être capable de faire son bout de chemin dans tout ça ...* ».

L'autosélection de certains parents d'élèves est une limite à la diversification sociale du recrutement souhaitée par le directeur de l'établissement, et il apparaît difficile de revenir sur la réputation de Provence. L'enjeu est de taille pour le directeur qui se retrouve à l'interface entre les attentes sociales des parents d'élèves et son engagement dans la mission jésuite d'ouverture vers les défavorisés. Provence est localement choisi par les parents d'élèves pour l'entre-soi social qu'il procure et l'arrivée de classes défavorisées, bouleversant « l'équilibre social choisi », serait mal perçu de la part de cette population. Au-delà de ces exemples locaux, la tutelle jésuite travaille actuellement sur les questions de la jeunesse défavorisée et à Provence l'enjeu est d'importance. En effet, la très forte concentration d'élèves très favorisés ne répond pas à la mission jésuite d'ouverture et d'aide vers les plus démunis. Cette prise de conscience est désormais intégrée à des séances de réflexions et a été présente à l'ordre du jour de l'assemblée générale de l'établissement en juin 2013. Les projets à lancer pour être plus présents auprès des plus défavorisés sont importants et il sera intéressant de voir les formes qu'ils pourront prendre ainsi que les résultats locaux. Malgré les positionnements de l'école en faveur de l'ouverture à d'autres populations, et en attendant l'issue des concertations engagées sur ce thème, Provence demeure l'établissement d'élite de la haute bourgeoisie marseillaise, caractérisé par une « sélectivité sociale naturelle ».

Au-delà des missions de la tutelle jésuite, la concentration de ce type de population peut entraîner différents problèmes, plus locaux et quotidiens. La forte pression vestimentaire qui règne dans l'établissement détermine des logiques d'exclusion et de violence sociale entre élèves : CE_3, 2010 : « (...) *vous avez les paillots, les mal habillés et les populaires et les fashion victim, qui sont bien habillés, et si vous mettez pas tel type de basket ou de manteau vous n'appartenez pas au clan...* ». Par ailleurs, Provence, comme Lacordaire, dans le 13^{ème}, mais aussi tous les autres établissements favorisés du quartier, connaissent un problème de racket de leurs élèves à la sortie des cours. Dans ce quartier, spécifiquement, une brigade spéciale de la Bac a été mise en place et effectue des rondes régulières de surveillance dans le quartier. Cette mesure s'observe t-elle de la même manière autour d'autres établissements ?

Les réputations et les images de ces trois établissements traduisent une assise forte dans le paysage scolaire local. Ces représentations sont pérennes et il apparaît difficile de les faire évoluer. Malgré la mise en compétition des établissements dans le marché scolaire de la ville, ces trois collèges ne semblent pas affectés par cette concurrence

4.2 - Destins de collèges publics :

- La fuite du collège du Roy d'Espagne dans le 9^{ème}

Situé au sud de la ville, dans des quartiers plutôt favorisés, le collège du Roy d'Espagne enregistre une baisse d'effectif importante. En 2009, le Roy d'Espagne est le collège le plus fui de la ville et cette dynamique semble se poursuivre en 2011, où il passe à la troisième position (enquête carte scolaire, Inspection Académique, 2011). La fuite des élèves dès la sixième implique une baisse d'effectif importante. Alors que le collège a une grande capacité d'accueil, près de 900 élèves, la baisse d'effectif a été continue de 2006 à 2012 et aujourd'hui il ne scolarise que 437 élèves. Comment peut-on expliquer cette évolution ? Quelles en sont alors ses caractéristiques ?

Le collège du Roy d'Espagne est le plus fui du 9^{ème} arrondissement et ce dès la sixième. Alors qu'en 2006, la majorité des élèves de sixième du secteur respectaient encore la carte scolaire (59, 4%), en 2009, la logique s'inverse et le taux d'évitement s'élève alors à 64,3%. Cette fuite des élèves entraîne une baisse des effectifs et affecte la structure générale de la population scolaire. Sur les dix dernières années, le collège enregistre une baisse continue (- 6,6 points depuis 2006) des élèves favorisés qui représentent alors moins de 15% de l'effectif total. La proportion d'élèves de catégorie moyenne se stabilise autour de 40% alors que les élèves défavorisés augmentent et représentent aujourd'hui la part la plus importante des élèves du collège (plus de 42% en 2013). En 2011, près de 42% de la population scolaire bénéficie de bourses sociales. Ces tendances s'expliquent d'une part, par la composition socio-résidentielle du secteur de recrutement et d'autre part, par des aspects pédagogiques et de politique interne à l'établissement.

Pour contrer ce phénomène, et limiter la fuite des élèves favorisés, plusieurs dispositifs ont été mis en place par le chef d'établissement et l'équipe enseignante.

EV_1, 2010, professeur au collège du Roy d'Espagne : « Nous on s'est battu pendant des années pour avoir la classe Bilangue et quand ils nous l'ont mise en place c'est qu'ils ne savaient plus quoi faire des profs d'allemand dans l'académie, mais c'était trop tard. Parce que si on l'avait mise en place, cette classe, dès le moment où nous on le souhaitait, on aurait donné une autre dynamique au collège. Et là maintenant on a plus les moyens de mettre en place des options « riches », parce que la nouvelle chef d'établissement a supprimé des trucs pour mettre d'autres choses qu'elle pensait intéressant, qui sont

intéressants à la limite et qui pourraient aider nos élèves : l'aide au brevet, des heures en plus pour la réussite au brevet (...) mais maintenant on a plus les options attractives et on se ghettoïse d'avantage ».

Une des stratégies développées par l'équipe enseignante a été d'ouvrir une classe Bilangue anglais-allemand pour proposer aux parents d'élèves, plutôt favorisés qui souhaitaient fuir le collège, une classe « préservée » pour leurs enfants. Mais l'ouverture de cette classe s'est faite trop tard et n'a pas permis de limiter la fuite des élèves. Par ailleurs le changement de chef d'établissement n'a pas permis de garder cette dynamique d'attractivité mais a permis la mise en place de dispositifs répondant mieux aux besoins de la population scolaire à l'image de la classe relais, ou des troisièmes d'insertion. D'autre part, mais cela n'affecte pas l'évolution générale du collège vu la faiblesse des effectifs, le Roy d'Espagne accueille deux classes à horaire aménagés. En effet, il scolarise dès la sixième les gymnastes du Pôle France Gymnastique ainsi que les danseurs de l'école nationale supérieure de danse de Marseille. Ces élèves poursuivent un parcours spécifique dans des établissements ciblés à proximité de leur lieu de pratique sportive⁶⁷.

A part ces parcours spécifiques le collège ne propose pas d'options rares mais il diversifie ses partenariats et développe de nombreux projets. Les élèves du collège bénéficient en troisième d'un tutorat, assuré par des étudiants de l'école Euromed Managment, située à proximité sur le campus universitaire de Luminy. D'autres volontaires intègrent la formation des cadets des marins-pompiers de la ville. Dans le cadre du programme européen GRID (growing interest in the development of teaching science – Programme SOCRATES), le collège accueille depuis 2006 le projet ITER. Ce dispositif permet à des classes de troisième de développer certains projets scientifiques et de visiter des sites comme Cadarache ou des laboratoires de recherche.

Mais cette diversification d'enseignement ne semble pas suffire à limiter le départ de certains élèves. D'autres éléments extérieurs influencent les choix scolaires des parents. Le contexte socio-résidentiel local ainsi que la concurrence entre établissements favorisent l'évitement du collège.

EV_1, 2010, professeur au collège du Roy d'Espagne : *« L'IA, les partenaires sociaux et les chefs d'établissements, se sont partagés le gâteau... Y'a des découpages qui se sont fait au scalpel, notamment au Roy d'Espagne (...) Dans le parc résidentiel du Roy d'Espagne on a choisi certains immeubles pour Marseilleyre, l'immeuble qui accueille le village SOS, est rattaché au Roy d'Es et pas à Marseilleyre ! (rire...) Il draine aussi les élèves qui viennent de la*

⁶⁷ En primaire, ils sont scolarisés dans l'école Ste Anne, puis au collège du Roy d'Espagne et enfin au lycée Daumier, tous situés dans le 8^{ème} et le 9^{ème} arrondissements.

Cayolle et des élèves de la cité de la Soude, qui est une cité HLM qui s'est beaucoup paupérisée ».

Le secteur de recrutement du collège du Roy d'Espagne est très hétérogène. Comme le souligne l'extrait précédent, le collège accueille une part importante d'élèves défavorisés résidants dans des cités. Mais une autre partie du secteur de recrutement est composée par des villas individuelles et des nouvelles résidences fermées. Ces contrastes socio-résidentiels locaux favorisent l'évitement des parents de catégories moyennes et favorisées. D'après l'interlocuteur rencontré, si ces parents n'obtiennent pas de dérogation ils développent alors d'autres stratégies qui favorisent la formation de « classe ethnique » dans le collège :

EV_1, 2010, professeur au collège du Roy d'Espagne : « (...) autour de la cayolle et de l'autre côté la soude, c'est des ghettos bourgeois avec leur piscine et tout... et on ne voit pas leurs gamins ! (...) ils viennent très peu et s'ils acceptent c'est pour venir dans la classe élitiste, genre bilangue ou la classe européenne mais ne veulent pas se retrouver dans les sixièmes banalisées. Et c'est tout le problème parce que bon, on fini par avoir des classes ethniques ».

La description faite par ce professeur présente un ressenti. Même si les nouvelles résidences fermées construites accueillent des populations plus favorisées, ce ne sont pas des « ghettos de riche » car elles proposent des appartements à des catégories moyennes et intègrent un certain pourcentage de logements sociaux. Par ailleurs, les parents identifiés ne sont pas seuls coupables de la formation de classes ethniques. En effet, le choix de faire des classes de niveau est avant tout validé par le chef d'établissement.

Au-delà des contrastes socio-résidentiels, d'autres facteurs expliquent la fuite du collège. La concurrence locale, entre les établissements publics mais aussi avec le secteur privé est forte dans cet arrondissement.

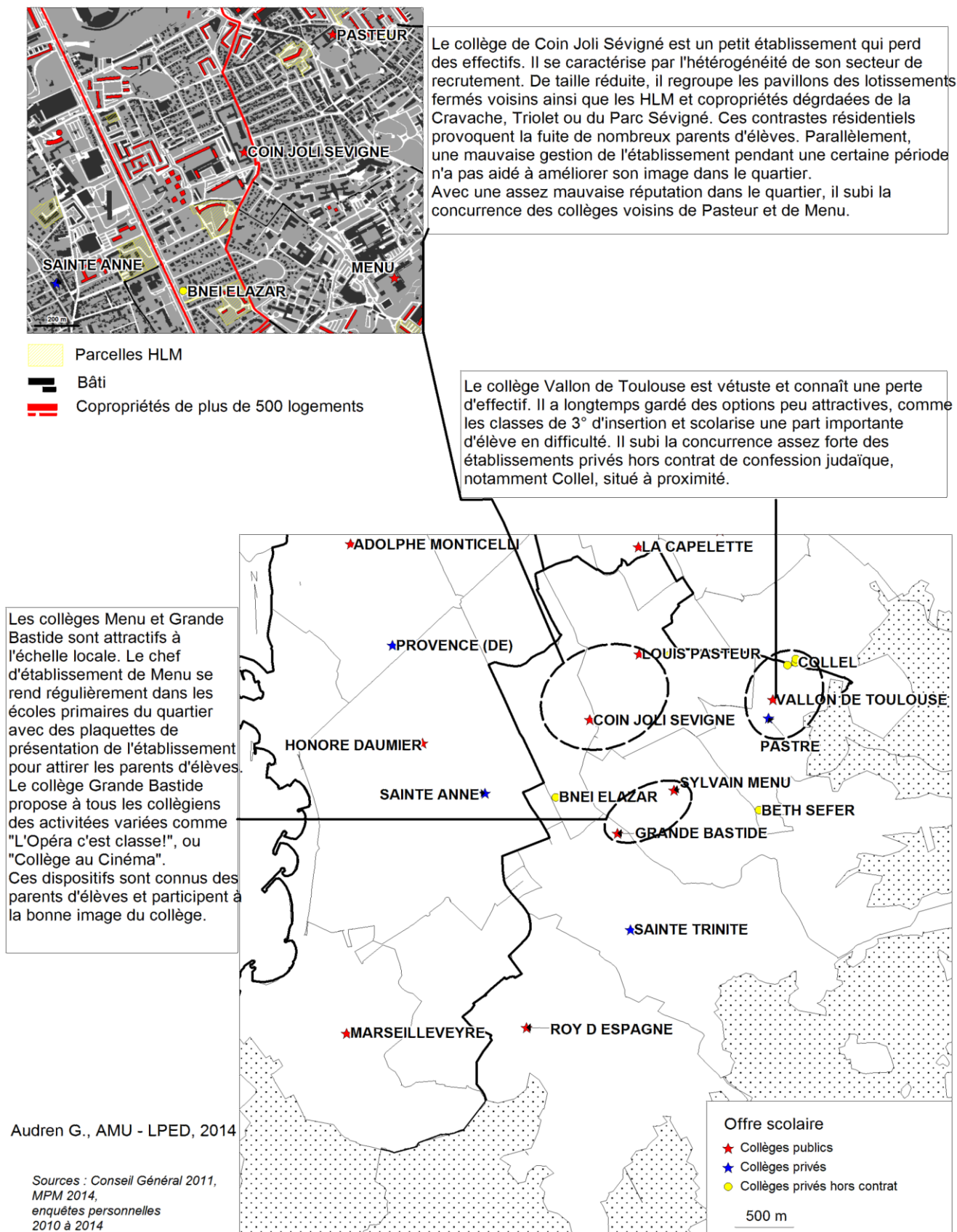
« *Le problème c'est la concurrence avec Marseilleveyre* ». Les collèges du Roy d'Espagne et de Marseilleveyre sont les établissements les plus excentrés dans les quartiers sud de la ville et drainent des élèves sur des secteurs importants. Mais ils ne jouissent pas de la même image et n'ont pas la même réputation. Les caractéristiques sociales de la population scolaire ainsi que l'offre d'enseignement ne sont pas les mêmes. Marseilleveyre concentre principalement des élèves favorisés, et propose un panel élargi d'options et de sections attractives, tandis que le Roy d'Espagne scolarise une majorité d'élèves défavorisés, et ne propose pas d'options rares, malgré certaines tentatives :

EV_1, 2010, professeur au collège du Roy d'Espagne : « On avait mis des options pour essayer de drainer des élèves théâtre, audiovisuel, sport... pour concurrencer un peu Marseilleveyre, parce que lui met en place ces options (...) il a le sport étude voile, la section internationale, il est prisé ! et bien sur toute l'aura que ça peut être ».

Les stratégies scolaires des parents d'élèves de ces quartiers s'articulent entre le premier choix d'intégrer Marseilleveyre puis la reconversion dans la classe bilangue du Roy d'Espagne : *« ils tentent d'abord la classe internationale à Marseilleveyre et à défaut ils tentent d'avoir la bilangue au Roy d'Espagne. Tant qu'à être dans leur collège de secteur il faut la bilangue sinon les parents vont dans le privé ! »*.

Malgré les tentatives diversifiées du chef d'établissement et de l'équipe enseignante pour rendre le collège attractif, d'autres facteurs, plus importants conditionnent le choix des parents d'élèves. Ainsi les contrastes socio-résidentiels et la concurrence locale affectent les choix des parents qui évitent toujours autant le collège du Roy d'Espagne.

Concurrence locale et attractivité entre les collèges du 9^{ème} arrondissement



Carte 29 : Concurrence locale et attractivité entre les collèges du 9^{ème} arrondissement.

- Le collège Elsa Triolet, un établissement public défavorisé mais attractif

Situé dans les quartiers nord, dans l'un des arrondissements les plus populaires de Marseille, le collège Elsa Triolet fait partie, des 15 établissements les plus attractifs de la ville (2009). En 2010, il enregistre un coefficient d'attraction positif et le place comme le septième établissement ayant attiré le plus d'élèves cette année là (Inspection Académique, enquête « Carte scolaire », 2010).

Le secteur de recrutement de l'établissement s'étend sur trois quartiers, St Antoine, la partie Nord Ouest du quartier de Notre Dame limite au nord et la partie pavillonnaire du quartier de Verduron. Malgré l'existence de certains lotissements pavillonnaires, où résident des catégories moyennes, la majorité du secteur est homogène sur le plan social et résidentiel avec une large représentation des catégories défavorisées résidants dans des cités HLM. Même si la majorité des catégories moyennes et favorisées du secteur évitent l'établissement le taux de respect de la carte scolaire à l'entrée en sixième reste le plus fort. En 2009, plus de 56% des élèves de sixième respectent la sectorisation alors que près de 43% l'évitent. L'évolution de la population scolaire de ce collège se distingue par rapports aux autres établissements de l'arrondissement. Contrairement à d'autres collèges publics connaissant une accentuation des difficultés sociales et scolaires, la population scolaire de Triolet se diversifie. La proportion d'élèves favorisés augmente légèrement (plus 3 points entre 2001 et 2012) et représente aujourd'hui 3% de l'effectif total. Les catégories moyennes augmentent aussi durant cette période et représentent aujourd'hui près de 21% de la population scolaire. Parallèlement, la part des élèves défavorisés baisse de façon continue depuis plusieurs années (moins 7 points ces cinq dernières années) mais représente tout de même la majorité de la population scolaire avec plus de 65% d'élèves. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte pour expliquer cette tendance particulière.

Les transformations urbaines du quartier de St Antoine, la localisation du collège, son accessibilité ainsi que la spécialisation de son offre d'enseignement, sont autant de facteurs qui participent à l'attractivité de l'établissement.

L'évolution du contexte urbain et résidentiel du quartier de St Antoine favorise un léger renouvellement de la population. La destruction des barres HLM de la cité de Plan d'Aou et l'implantation de nouvelles résidences fermées dans le quartier mais aussi dans le quartier de Notre Dame Limite contribuent à l'installation de catégories moyennes et favorisées dans ce secteur de la ville (Dorier et al., 2010), où les évolutions urbaines et leurs implications socio-spatiales sont présentées en détail). Même si la plupart de ces nouveaux habitants évitent le collège Triolet, d'autres tentent leur chance (Balsac et Dolo, 2011).

Situé dans une ancienne école sur la place principale de l'ancien noyau villageois de Ste Antoine, le collège Triolet attire particulièrement les élèves des cités voisines. En effet, sa localisation, en dehors des cités, attire les parents d'élèves soucieux de « faire sortir » leurs

enfants des cités. De plus, sa petite taille, la configuration des locaux et son aspect sécurisant donnent une identité particulière à l'établissement. D'après le chef d'établissement, le fait que le collège soit fermé, entouré de murs et étroitement surveillé, rassure de nombreux parents d'élèves. De plus, le bouche à oreille semble fonctionner. Il remarque, depuis quelques années, l'arrivée d'élèves résidants dans les cités de la Bricarde ou de la Castellane, assez proches, mais sectorisées sur un autre collège.

L'accessibilité de Triolet participe aussi à son attractivité. Le collège est situé en bordure de l'avenue de St Antoine, qui est bien desservie par les bus ainsi que le nouveau BHNS mis en place dans les quartiers nord. Partant des cités HLM du nord du secteur, les bus s'arrêtent à moins de 100m du collège (arrêt St Antoine Village, Elsa Triolet).

Figure 13 : Croquis de localisation du collège Triolet.

Sources : MPM 2014, Rectorat d'Aix-Marseille, 2009



L'offre d'enseignement contribue aussi à l'attractivité de l'établissement. Bien que le collège soit classé ECLAIR, il accueille une classe à horaire aménagé théâtre. Cette classe déssectorisée permet alors le recrutement d'élèves venant d'horizons différents. Au moment du passage au réseau ambition réussite, Triolet a concrétisé ses relations avec le site artistique de la Gare France et la compagnie de théâtre Cosmos Kolej. Situé à proximité, ce site artistique travaillait déjà avec l'établissement, mais depuis plusieurs années, le collège s'est spécialisé autour d'options théâtre, et cinéma. Des ateliers de théâtre et de danse sont ouverts à tous les collégiens et certains peuvent alors choisir dès la quatrième de prendre l'option théâtre ou cinéma et audiovisuel.

A travers les activités proposées, mais aussi grâce aux déplacements lors de représentations dans des scènes nationales, ce pôle d'excellence permet alors à ces élèves de connaître un univers différent. A travers ce pôle mais aussi grâce à plusieurs partenariats avec des acteurs locaux, le collège est bien implanté dans le quartier. Cet ancrage donne une bonne image à l'établissement et lui confère une bonne réputation à l'échelle locale.

Conclusion :

La hiérarchisation socio-spatiale de l'offre scolaire à Marseille détermine les enjeux des pratiques. Les liens sont forts entre la géographie urbaine et la répartition des collèges. La ville est assez bien dotée en collèges mais à l'échelle communale des différenciations peuvent être faites du centre-ville vers la périphérie. La constitution de l'offre publique a suivi les expansions urbaines de la ville tandis que les collèges privés se sont principalement implantés autour d'anciennes paroisses, principalement en centre-ville.

L'offre scolaire est diversifiée entre secteurs d'enseignement et entre établissements eux-mêmes. La répartition des classes bilangues ne montre pas de profondes inégalités territoriales et on retrouve parfois des parcours d'excellence dans des collèges publics défavorisés. L'offre privée se concentre sur des parcours plus classiques et ne propose que rarement des options ou parcours scolaires spécifiques. Les différences s'établissent alors autour des missions d'enseignement et du type de population accueillie (confession religieuse, regroupement communautaire, difficultés scolaires). Ainsi des collèges occupent de longue date le créneau de l'excellence scolaire tandis que d'autres se spécialisent dans l'accueil de populations défavorisées.

La carte scolaire est soumise à des enjeux urbains importants. La délimitation des secteurs scolaires répond à des objectifs de mixité sociale et de proximité entre le domicile et le collège. La forme que prend la carte scolaire sur le territoire varie selon certaines configurations géographiques, caractéristiques sociales des quartiers ou mobilisation d'acteurs. On observe une certaine diversité des secteurs scolaires, ils ne sont pas homogènes et se calquent principalement sur l'organisation urbaine de la commune, leur superficie augmentant en se dirigeant vers la périphérie mais aussi en fonction du type de bâti (pavillonnaire etc.). Pour répondre aux objectifs de mixité sociale, le Conseil Général développe plusieurs stratégies. A l'échelle micro-locale, la création de discontinuités dans les secteurs de recrutement, au sein d'une même cité, permettent de limiter « les effets de groupes » dans certains collèges de quartiers. Bien que le Conseil Général soit l'acteur référent de la carte scolaire sur le territoire, son action peut être limitée par la mobilisation de parents d'élèves dont le but est de préserver un cadre de recrutement.

L'organisation de l'offre conditionne la définition d'un « marché scolaire ». Elle peut modifier les espaces de concurrence ainsi que les politiques et les stratégies entre établissements, mais pas seulement. La politique des chefs d'établissements (ouverture d'options, plaquette de présentations, diversification des projets pédagogiques) peut contribuer à améliorer l'image des collèges et ainsi rendre les établissements attractifs. Cela dessine un paysage scolaire particulier dans lequel les parents d'élèves valorisent ou plus ou moins certains établissements. Les établissements de Provence, Lacordaire et Thiers se distinguent, par les images positives qu'ils dégagent, face à d'autres collèges qui ne connaissent pas d'aussi bonne réputation et qui doivent se positionner dans des contextes

locaux différents. La hiérarchisation et l'organisation territoriale de l'offre scolaire soulève l'enjeu des choix scolaires des parents d'élèves. En effet, la répartition des collèges dans la ville est le cadre géographique principal des pratiques scolaires des parents d'élèves. Comment l'offre scolaire différenciée conditionne les choix et la mise en activation de stratégies des différents acteurs, à plusieurs échelles ?

Conclusion de la première partie :

Même si Marseille reste marquée par une opposition entre le nord et le sud, qui se lit dans les inégalités socio-économiques entre ces deux parties de la ville mais aussi à travers les formes de la ségrégation scolaire, les nouvelles dynamiques urbaines qui affectent Marseille contribuent à sa fragmentation. Afin de répondre aux injonctions nationales en matière d'urbanisme et de renouvellement urbain, la municipalité s'est lancée dans plusieurs opérations urbaines de grande ampleur. La création d'un quartier d'affaire dans le centre-ville populaire doit permettre le renouvellement de quartiers paupérisés et l'ouverture à l'urbanisation de nouveaux espaces en périphérie doit favoriser l'installation d'une nouvelle population plus favorisée dans la commune. Ces différentes opérations se caractérisent par le développement de nombreux partenariats public-privé mais aussi par la diffusion d'un produit immobilier standardisé, les ensembles résidentiels fermés. Ces nouvelles résidences participent pleinement à la fragmentation des espaces résidentiels et redessinent, à l'échelle locale, des contextes urbains hétérogènes où les contrastes socio-économiques se creusent entre l'ancienne et la nouvelle population.

L'offre scolaire est marquée par une polarisation sociale des collèges marseillais. Les formes de la ségrégation scolaire s'appréhendent alors selon deux axes. D'une part il existe une ségrégation sociale inter-collèges importante entre secteurs de l'éducation (public et privé) et d'autre part, elle s'observe fortement entre le nord et le sud de la ville. Si le secteur public concentre une part importante d'élèves défavorisés, qui se retrouvent alors très largement représentés dans les collèges du nord mais aussi dans le centre-ville populaire, le secteur privé lui, se spécialise dans l'accueil d'élèves de plus en plus favorisés. Cette spécialisation sociale ne doit cependant pas masquer l'hétérogénéité de l'offre privée. Ainsi, certains établissements occupent de longue date le créneau de l'excellence sociale et scolaire (à l'image des cités scolaires de Lacordaire et Provence) tandis que d'autres, situés au nord ou dans le centre-ville populaire, scolarisent une majorité d'élèves défavorisés d'origine musulmane.

Mais les établissements privés ne sont pas soumis à la sectorisation. La carte scolaire régit l'organisation des collèges marseillais et ses objectifs demeurent de pallier la polarisation sociale de l'offre. Le découpage géographique des secteurs scolaires relève alors d'enjeux urbains et sociaux concomitants comme l'ont montré les différents exemples des secteurs scolaires dans des quartiers d'habitat social. Malgré ces tentatives « d'imposition de mixité » par la carte scolaire, cela ne permet pas de réduire l'intensité des formes de polarisation sociale dans l'offre ni des modalités de la ségrégation scolaire. Si l'affectation des élèves dans des collèges publics proches de leur domicile est la règle, elle peut être contournée. Le recours aux dérogations ou le choix d'une scolarité payante dans le secteur privé sont autant de stratégies qui permettent d'éviter les collèges publics d'attribution. Cette politique est une façade qui ne traduit pas la réalité des pratiques scolaires des élèves. Plusieurs facteurs contribuent alors à la construction du choix scolaire chez les parents

d'élèves. Selon les contextes locaux (urbains, sociaux et scolaires) les parents d'élèves développent des pratiques variées et le recours à l'évitement scolaire à l'entrée en sixième semble se banaliser ...

PARTIE 2 : Acteurs et territoires : pratiques scolaires et représentations

Introduction de la deuxième partie :

Bien qu'il existe des correspondances entre certaines configurations socio-géographiques et certaines configurations scolaires, qui laisseraient entendre que l'institution scolaire ne serait que le simple reflet de son environnement, c'est sous l'angle dynamique qu'il faut entreprendre l'étude des relations entre l'école et la ville, entre les collèges et l'espace local (Van Zanten, 2001). Ainsi l'analyse des pratiques scolaires à différentes échelles permet d'appréhender ce phénomène dans sa complexité et de comprendre les connexions, les interactions entre l'espace urbain et l'espace scolaire. L'enjeu de cette partie est de spatialiser et d'analyser les pratiques scolaires à l'entrée en sixième mais aussi de comprendre comment elles se construisent et affectent à leur tour l'espace urbain ou les politiques de l'Education Nationale. Ces objectifs correspondent aux deux chapitres suivants.

Le chapitre trois répond au besoin de spatialisation des pratiques scolaires dans la ville. L'enjeu est alors de comprendre comment elles s'organisent dans l'espace et ce à plusieurs échelles. D'une part, l'analyse des pratiques scolaires à l'échelle communale permettra d'appréhender les formes que revêt l'espace scolaire dans la ville et d'autre part, l'analyse fine des pratiques scolaires à l'échelle locale permettra de mieux comprendre comment elles s'articulent à l'espace urbain et varient selon les configurations locales de l'espace scolaire et résidentiel. Une comparaison de ces pratiques, entre 2006 et 2009, nous permettra d'évaluer les tendances d'évolution des modalités de déplacement au sein de l'espace scolaire mais aussi d'évaluer l'importance de l'appartenance sociale dans l'activation ou non de stratégies scolaires.

Mais l'activation de stratégies scolaires n'est pas le seul fait des parents d'élèves. L'ensemble des acteurs qui gravitent dans et autour du système scolaire développent aussi, à leurs échelles et en mobilisant des moyens variés, des pratiques spécifiques pour atteindre leurs objectifs. Le chapitre quatre s'attache à comprendre le fonctionnement de ce système. Comment l'espace scolaire est-il produit ? Quels sont alors les rôles des différents acteurs dans la production et l'évolution de l'offre scolaire ? L'analyse fine des discours d'acteurs institutionnels (de l'urbanisme ou de l'éducation) et individuels (parents d'élèves) met en évidence des relations systémiques qui façonnent l'espace scolaire. Il apparaît que les stratégies des différents acteurs et leurs représentations participent à la constitution d'un espace scolaire systémique et hiérarchisé, donnant à lire plusieurs territoires scolaires différenciés.

CHAPITRE 3 – La géographie scolaire à Marseille révèle des pratiques scolaires diversifiées.

Introduction :

L'objectif de ce chapitre est de caractériser et de spatialiser les pratiques scolaires à l'entrée en sixième à Marseille. Comment s'organisent-elles dans la ville ? Peut-on faire des correspondances entre les inégalités socio-spatiales de l'espace urbain et les pratiques scolaires engagées sur le territoire ? Face à la fragmentation urbaine et au creusement des contrastes socio-résidentiels aux échelles locales, observe-t-on des pratiques scolaires différenciées selon les contextes ? Plusieurs recherches (Van Zanten, 2001 ; Oberti, 2007 ; François et Poupeau, 2004, 2005, 2008), soulignent l'importance du phénomène de l'évitement scolaire dans les pratiques des familles, qui développent alors de multiples stratégies pour accéder à un établissement de leur choix. En observant de plus près les modalités de l'évitement, comment les stratégies structurent-elles l'offre scolaire et participent-elles à la hiérarchisation de l'espace scolaire marseillais ? Les pratiques scolaires sont socialement différenciées, mais le seul argument de l'appartenance sociale n'explique pas leur diversité. La motilité, perçue comme « une capacité à se déplacer », plus ou moins favorable selon les groupes sociaux, se révèle être un concept pertinent pour analyser les choix des parents d'élèves face aux conditions locales de scolarisation et leurs conséquences (sociales et spatiales) dans l'espace scolaire. L'enjeu de ce chapitre est bien ici de souligner l'importance de l'espace dans la construction des pratiques scolaires. Dans quelle mesure peut-on évaluer distinctement l'influence des différenciations sociales et du contexte local dans la structuration des pratiques scolaires ? L'analyse de pratiques scolaires dans des situations territoriales spécifiques, nous permettra alors d'évaluer le rôle du « contexte local ».

Après avoir présenté la méthodologie et l'approche plus quantitative qui a permis de constituer les bases de données sur lesquelles s'appuient les analyses de ce chapitre, nous observerons les modalités de déplacements au sein de l'espace scolaire. L'analyse des comportements scolaires des différents groupes sociaux permettra d'étudier l'évolution des pratiques scolaires à Marseille entre 2006 et 2009. Dans un second temps, nous ferons une analyse territoriale des pratiques scolaires dans la ville. Nous soulignerons l'importance de l'évitement scolaire qui concerne désormais des espaces de plus en plus importants de la ville. La synthèse des pratiques scolaires donne à lire un resserrement sur des espaces scolaires attractifs qu'il s'agira alors d'analyser. Cette lecture à l'échelle communale sera complétée par une approche à l'échelle locale où les pratiques scolaires seront analysées dans plusieurs contextes. Selon les quartiers, se dessinent des pratiques centrifuges ou centripètes, ne retranscrivant pas les mêmes enjeux. En plaçant l'évitement scolaire au centre de l'analyse, nous verrons comment il structure l'espace scolaire. A travers la constitution d'une typologie socio-spatiale des collèges marseillais, il s'agira alors d'expliquer comment l'évitement scolaire à l'entrée en sixième confirme et accentue la hiérarchisation

de l'offre. Le concept de motilité (Kaufmann et Jemelin, 2004 ; Kaufmann et Widmer, 2005, Kaufmann, 2008) (qui ne sera pas utilisé dans l'intégralité de sa définition) sera mobilisé pour observer les déplacements dans l'espace scolaire à Marseille ; la capacité de déplacement s'analysant alors à travers les pratiques d'évitement. En quoi la motilité des catégories aisées, se transforme-t-elle en mobilité et participe-t-elle à la hiérarchisation de l'offre ainsi qu'à ses évolutions modifiant l'offre scolaire « disponible » pour les autres groupes sociaux ?

Méthodologie : Les étapes de construction de la « base adresse élève » :

La géolocalisation des élèves à l'échelle fine est une innovation méthodologique qui renouvelle le champ de recherche sur les pratiques scolaires. L'essentiel de ce chapitre est basé sur l'analyse spatiale de la « base adresse élèves », construite à partir d'extraits anonymisés de la « base élève » de l'application Sconet, acquise auprès de la DAEC du Rectorat d'Aix-Marseille (Cf – chapitre 1, 2.2, et chapitre 2, 3.2).

L'adresse des élèves est la principale variable retenue ici. Elle est intégrée manuellement dans la base de données par les secrétaires et se décline selon trois champs particuliers. Ces deux aspects constituent certaines sources d'erreur⁶⁸. Si la majorité des élèves de sixième scolarisés dans des collèges marseillais résident dans la ville, certains habitent des communes voisines proches⁶⁹. Après une réflexion menée avec le chef du bureau de la statistique au Rectorat d'Aix-Marseille, seuls les élèves des communes les plus proches comme Allauch, Plan de Cuques, Septèmes les Vallons et Les Pennes Mirabeau ont été intégrés à la base. Les communes de Vitrolles ou d'Aubagne n'ont pas été retenues car en sixième les mouvements d'élèves restent faibles.

A partir des adresses personnelles des élèves, j'ai constitué une base de données géolocalisée, mobilisable dans un SIG, qui localise tous les élèves de sixième scolarisés à Marseille, à partir de leur domicile. Cette géolocalisation précise est l'un des points forts et novateur de cette recherche. En effet, d'après le recensement méthodologique effectué, aucune étude n'a encore utilisée la géolocalisation à l'adresse pour observer les pratiques scolaires. Cette échelle d'analyse inédite permet de mettre en relation le domicile des élèves, leur secteur de recrutement et leur collège de scolarisation, c'est-à-dire de spatialiser les phénomènes d'évitement et d'identifier plus finement les pratiques scolaires, en calculant le taux d'évitement ou de respect d'un collège ou d'un secteur, en analysant les effets des limites de secteur (dans les cas où la sectorisation répartit une rue, un lotissement sur plusieurs établissements). L'échelle de l'IRIS d'habitation, est la plus répandue dans les recherches sur les pratiques scolaires en France, elle permet de croiser les données scolaires attribuées aux élèves aux données socio-économiques par IRIS, mais elle présente des limites. Il n'y a pas de correspondances géographiques entre le découpage territorial en IRIS et celui des secteurs scolaires, réalisé par le Conseil Général. Cette échelle de localisation ne permet donc pas de faire de réelle correspondance entre le domicile de l'élève, le secteur de recrutement et l'établissement de scolarisation⁷⁰. Ce problème est ici contourné grâce à la

⁶⁸ Des erreurs peuvent s'insérer entre ces trois champs. Le nom de la rue peut être recensé dans celui du bâtiment, ou le numéro de la voie dans celui du nom de la résidence, entraînant des confusions. Les nombreuses erreurs de frappes constituent quant à elles une part très importante d'erreur.

⁶⁹ En 2009, 9975 élèves habitaient à Marseille tandis que 771 résidaient dans les communes voisines, ce qui représente respectivement 92,8% et 7,2%, des élèves de sixième scolarisés à Marseille.

⁷⁰ A Marseille, les secteurs scolaires de recrutement ne correspondent pas un IRIS entier ni à une somme d'IRIS, mais sont constitués de plusieurs morceaux d'IRIS. Lors de l'intégration de ces localisations dans un logiciel de

géolocalisation fine (coordonnées géographiques du lieu de résidence), des élèves à Marseille. De l'acquisition de la base élève, à son utilisation et à « la mise en carte » de ces données, de nombreuses phases de traitement se sont succédées. Bien qu'il existe certaines limites et erreurs de la base de données, elles restent faibles et affectent peu la fiabilité de la représentation statistique de ces informations. Les principales étapes de la construction de la base de données sont décrites ci-dessous mais, pour plus de précisions sur les opérations techniques réalisées, et les limites, se référer à l'annexe 5.

- Pré traitement, vérifications et création d'un code géographique

La première étape a été d'attribuer un code géographique (codgeo) à chaque élève à partir de son adresse et en fonction de son IRIS d'habitation. Les codgeo attribués sont les mêmes identifiants d'IRIS utilisés par l'INSEE et intégrés dans les bases de données géolocalisées dans Mapinfo. Les vérifications des adresses ont été d'abord faites à partir du fichier REPLIC (recensement de toutes les rues de l'académie) disponible au Rectorat. La version utilisée par le Rectorat datait de 2005 or depuis cette date les différents projets de renouvellement urbain qui ont touché Marseille ont entraîné la création de nouvelles rues, quartiers et résidences qui ne figurent pas dans cette base. Ces absences soulèvent de nombreuses erreurs de géolocalisation mais ont été rectifiées grâce aux différentes étapes de vérifications et des sources mobilisées. Une fois ces vérifications réalisées, l'interface ILOTRIVO du logiciel SAS a permis d'automatiser les appariements d'adresse. Mais l'automatisation statistique n'est pas sans erreur. Elle est utile pour gagner du temps mais ne reconnaît pas certaines fautes qui peuvent être facilement corrigées. Les vérifications manuelles sont essentielles pour obtenir une base de données de bonne qualité. Ainsi, à la fin de cette opération, chaque élève est doté d'une information supplémentaire, son code géographique correspondant à celui de son IRIS d'habitation.

SIG, les élèves sont placés au centre de l'IRIS d'habitation. Ce positionnement ne respecte pas les configurations géographiques des quartiers, ni l'organisation du tissu urbain, ni même les caractéristiques de l'espace résidentiel. De plus, de nombreuses confusions concernant l'établissement scolaire de rattachement peuvent être faites.

- Du programme informatique aux données géographiques : la géolocalisation automatique des élèves de sixième

L'objectif de cette étape était de géolocaliser tous les élèves à l'échelle de leur domicile et de leur attribuer des coordonnées géographiques précises. Pour cela, la création d'un code informatique a permis d'automatiser les requêtes de géolocalisation sous GoogleMap. La création du code informatique a mobilisé différentes sources et s'est effectuée en plusieurs phases. Mais une des limites est apparue dans le nombre de requêtes possibles avec l'application de Google. Elle s'élève à 2500 requêtes par jour, ainsi il a fallu environ une dizaine de jours pour pouvoir lancer la totalité des requêtes. Cet inconvénient nous a poussé à redimensionner, préalablement notre base de données pour favoriser sa lecture dans les limites légales de géolocalisation. L'utilisation d'un logiciel libre de géolocalisation aurait sans doute permis de multiplier le nombre de requête et ainsi gagner du temps dans la constitution de la base de données géolocalisée. Chaque élève a donc été géolocalisé précisément avec Google map mais des erreurs de placements, de correspondance de rue étaient encore présentes. Nous avons donc mobilisé plusieurs sources d'informations et différentes techniques pour corriger ces erreurs. A partir de plusieurs applications de géolocalisation disponibles sur Internet (google map, pages jaunes) et de couches vectorielles déjà localisées dans Mapinfo (MPM, 2014) nous avons pu vérifier finement la localisation des adresses. Quand il le fallait nous avons passé directement des appels aux différents services de l'urbanisme des mairies concernées (souvent dans le cas de lotissements récemment construits) et nous nous sommes rendus sur le terrain pour vérifier l'implantation de bâtiments ou le nom de certaines voies. A la demande du responsable statistique de la DAEC, ces adresses corrigées ont été manuellement intégrées dans la base REPLIC, que ce service utilise régulièrement. Cette grande diversité de moyens a permis d'améliorer la qualité de la base de données obtenue.

Enfin, une dernière étape de vérification et de validation a été faite en comparant le premier code géographique attribué et celui issu de la géolocalisation automatique. A la fin de cette opération, chaque élève possède désormais des coordonnées géographiques précises. En faisant attention au système de projection utilisé⁷¹, la géolocalisation des élèves a été faite dans Mapinfo à partir de ces coordonnées. Désormais, nous pouvons visualiser sur une carte la répartition et la localisation de tous les élèves de sixième selon leur adresse précise. En 2006, la base de données est constituée de 10111 élèves de sixième habitant Marseille ou les communes voisines retenues pour lesquels le taux de géolocalisation dépasse les 99%. En 2009, elle recense 10746 élèves de sixième avec un degré de géolocalisation atteignant 98,9%. Chaque élève géolocalisé est doté des variables suivantes :

⁷¹ En effet, pour importer les coordonnées en degré minute seconde extraites directement de Google map il a fallu « forcer la projection » en utilisant le système de géo référencement WGS84. Puis dans un second temps, ré-ouvrir la table créée et l'enregistrer dans le système de projection choisi pour la réalisation des cartes (Lambert II carto).

collège de rattachement, collège de scolarisation, catégorie socio-professionnelle du responsable légal.

Le concept de motilité pour appréhender les déplacements au sein de l'espace scolaire

« La multiplication des possibles introduit de la différenciation là où autrefois il n'y en avait pas, et désormais, il s'opère des choix stratégiques et des distinctions là où il n'y avait autrefois que la contrainte de la friction spatiale. L'acteur se trouve donc confronté à des choix d'accès (dont il peut se doter ou non), de compétences (à acquérir ou pas) et d'appropriation (d'analyse de l'intérêt de tel ou tel moyen) lorsqu'il souhaite être mobile » (Kaufmann et Jemelin, 2004). Quatre dimensions constituent la motilité. Le contexte, peut être perçu comme la localisation de l'offre dans un lieu donné, tandis que l'accessibilité regroupe l'ensemble des conditions économiques et spatio-temporelles liées à l'utilisation de l'offre au sens large. L'accessibilité concerne les aptitudes physiques et sociales des acteurs à se mouvoir tout autant que les choix et les contraintes d'équipement en matière de moyens de transport ou encore les conditions d'accès, horaires de l'offre. Pour optimiser l'usage de cette offre, les compétences requises sont essentielles et nécessitent des capacités organisationnelles (recherche d'informations, réactivité) importantes. La dernière dimension concerne l'appropriation par les acteurs de cette offre. Elle renvoie à l'évaluation des possibilités de mouvements mais aussi ce que cela procure. La motilité souligne alors une nouvelle forme d'inégalité sociale, et elle permet de différencier des modes de vie selon un rapport à l'espace et au temps. Elle participe à une nouvelle forme de stratification sociale où l'activation des déplacements révèle des pratiques socialement différenciées. L'aptitude à imaginer des stratégies dans des situations contraintes est essentielle pour analyser les inégalités de déplacements. Par leur maîtrise des « règles du jeu » et leurs capacités organisationnelles, les catégories les plus favorisées semblent les plus à même d'être mobiles. La motilité constitue alors un *« bon moyen d'analyser des logiques d'action, d'arbitrages et de contraintes présidant à la fréquentation de l'espace »* (Kaufmann et Widmer, 2005).

La motilité traduit avant tout une capacité à se déplacer, plus moins favorable selon les groupes sociaux. Certaines catégories sociales usent de leur motilité pour éviter les conditions locales de scolarisation. La motilité est dans ce cas perçue comme une ressource permettant de s'affranchir des frictions sociales et spatiales imposées par la carte scolaire. Appliquée à l'espace scolaire, la capacité de déplacement s'analyse à travers les pratiques d'évitement. L'évitement du collège de secteur se traduit par un déplacement au sein de l'espace scolaire. Dans l'espace scolaire, la motilité dépend du contexte socio-urbain dans lequel se situent les établissements ainsi que leur accessibilité. L'offre scolaire disponible selon les secteurs de recrutement, les conditions d'accès (transports) aux collèges ainsi que leurs horaires d'ouverture, représentent des causes importantes de l'évitement scolaire. Les

compétences requises pour éviter ou non le collège de secteur sont socialement différenciées. Les catégories les plus aisées sont favorisées dans ce domaine face aux catégories les moins aisées, car elles possèdent une excellente connaissance des règles du jeu et une maîtrise des moyens pour y arriver. Elles sont souvent plus réactives face au contexte de scolarisation et maîtrisent mieux les chemins d'accès à d'autres collèges publics par exemple (parcours scolaires spécifiques, options favorables à l'obtention d'une dérogation). Plus mobiles spatialement dans la ville grâce à l'utilisation de plusieurs voitures par famille, elles peuvent accéder à une offre scolaire privée plus importante. A l'inverse les catégories les moins aisées maîtrisent souvent mal les ressorts techniques permettant un déplacement au sein de l'espace scolaire et sont dépendantes de transports collectifs de plus ou moins bonne qualité à Marseille (François et Poupeau, 2004 ; Lehman-Frisch, 2009).

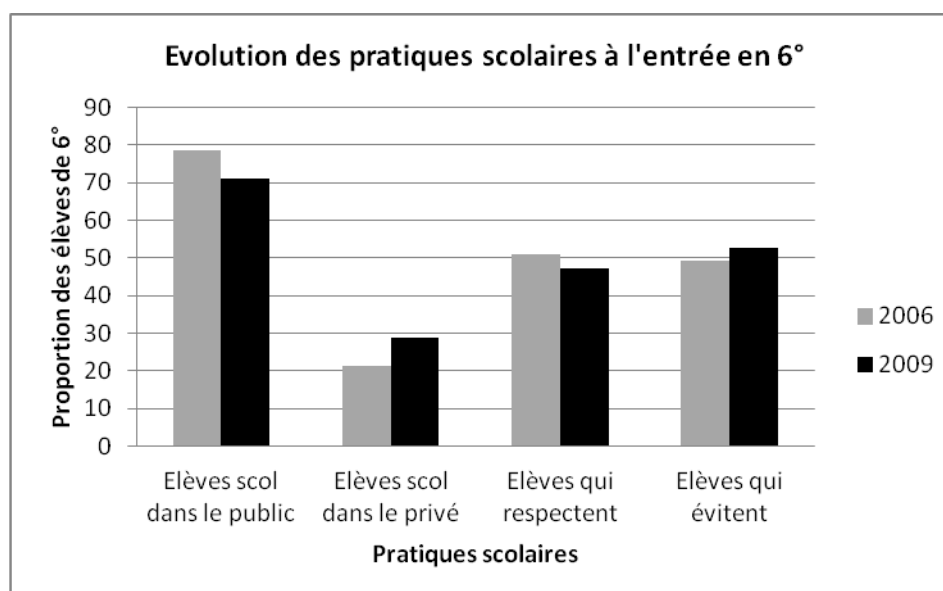
La motilité est susceptible de se transformer en différents types de mobilité. Les déplacements au sein de l'offre publique ou bien en direction du secteur privé constituent les principaux mouvements au sein de l'espace scolaire. Le potentiel de déplacement des familles dans l'espace scolaire se construit à partir d'arbitrages individuels et collectifs, des contraintes de scolarisation et de l'appropriation des moyens techniques, organisationnels permettant les déplacements ou non dans l'espace scolaire. C'est en cela que les stratégies scolaires sont perçues comme la synthèse de la motilité des groupes sociaux dans l'espace scolaire. Les stratégies d'évitement au sein de l'espace scolaire donnent à lire des déplacements variés dans la ville et au sein de l'offre.

1 - Evolution des modalités de déplacement dans l'espace scolaire

Les pratiques scolaires identifiées à Marseille s'organisent dans l'espace selon plusieurs modalités et le rôle du « contexte local » reste prépondérant. Mais ces dernières sont socialement différenciées et l'appartenance sociale détermine le type des pratiques scolaires ainsi que les stratégies mises en place. Même si à Marseille on observe une part plus importante des catégories défavorisées au sein de la commune et notamment en centre-ville, la hiérarchisation sociale des pratiques scolaires semble suivre des tendances générales observées dans d'autres communes.

1.1 - Une généralisation de l'évitement scolaire en faveur du secteur privé

Figure 14 : Histogramme de l'évolution des pratiques scolaires à l'entrée en 6^e à Marseille entre 2006 et 2009.



En 2009, la majorité des élèves de sixième sont encore scolarisés dans le secteur public, mais leur proportion a baissé depuis 2006, de près de 3%⁷². Parallèlement, l'effectif des sixièmes augmente dans le secteur privé et représente désormais près de 30% de la population scolaire en sixième⁷³. La part importante d'élèves scolarisés dans des collèges publics ne traduit pas forcément un respect massif de la carte scolaire et l'augmentation des élèves dans le secteur privé traduit une augmentation de l'évitement scolaire. En 2006, la majorité des élèves respectaient la carte scolaire (50,8%) tandis qu'en 2009, les taux

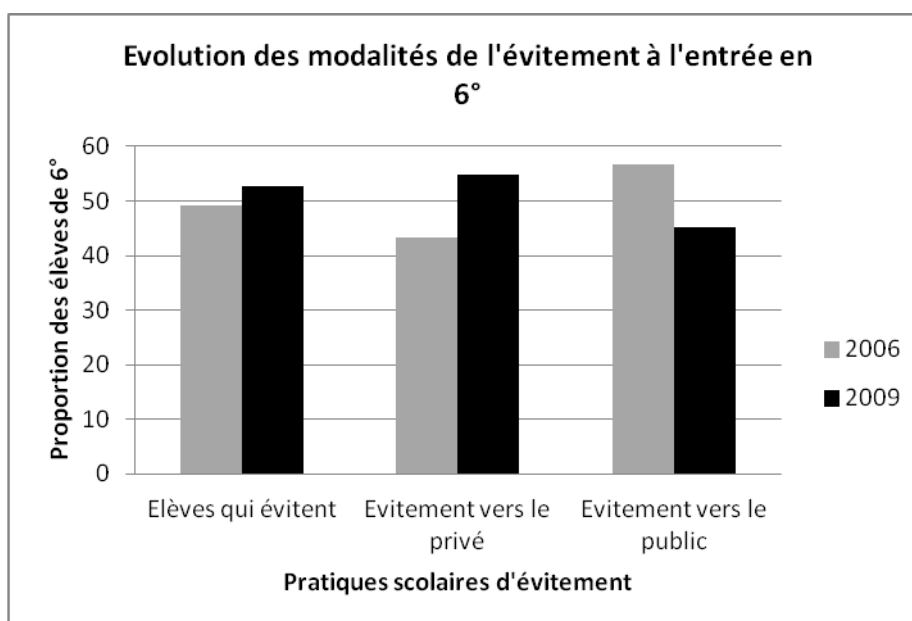
⁷² Le secteur public perd plus de 300 élèves entre ces dates, mais plus de 71% des élèves sont scolarisés dans ce secteur.

⁷³ Le secteur privé gagne plus de 900 nouveaux élèves de sixième, ce qui représente une augmentation d'environ 8% de l'effectif total.

s'inversent, et près de 53% des élèves de sixième évitent désormais leur collège d'affectation⁷⁴. Entre ces dates, le cap symbolique des 50% est dépassé traduisant une normalisation de ce comportement scolaire. Eviter à l'entrée en sixième à Marseille apparaît être une « norme ».

L'augmentation des pratiques d'évitement se traduit aussi par une évolution de leurs modalités. Si en 2006, une majorité des stratégies d'évitement se caractérisaient par des demandes de dérogation et l'accès à un autre collège public, en 2009 le recours au secteur privé devient majoritaire, représentant plus de 54 % des pratiques d'évitement. La transformation des stratégies d'évitement entre ces dates peut être perçue comme une conséquence directe de la politique d'assouplissement de la carte scolaire mise en place dès 2007. Cette politique constituait à assouplir les critères de demandes de dérogation pour faciliter le choix et l'accès entre plusieurs établissements publics. Mais ce n'est pas cette dynamique qui prévaut et à Marseille, cette réforme a contribué à une fuite, plus importante, d'élèves dans le secteur privé. Voyant leurs dérogations souvent refusées, les parents de catégories moyennes s'investissent moins dans la constitution de dossier de demande de dérogation et, par facilité, valorisent des inscriptions directement dans le privé.

Figure 15 : Histogramme de l'évolution des modalités de l'évitement scolaire à l'entrée en 6° à Marseille entre 2006 et 2009.



⁷⁴ En 2006, 49,2% des élèves de sixième évitaient la carte scolaire, et en trois ans, le nombre d'élèves qui évitent la carte scolaire augmente de plus de 690 élèves, représentant près de 53% des comportements scolaires.

- Les changements des critères des dérogations favorisent le recours au privé

Depuis 2009, cette tendance s'accroît et s'enregistre dans l'évolution du nombre et de l'acceptation des demandes de dérogation au sein de l'offre scolaire publique. Que ce soit dans les lycées ou dans les collèges marseillais, les responsables de l'Inspection d'Académie des Bouches du Rhône, observent une réelle augmentation des demandes de dérogation à partir de 2007, puis une diminution dès 2010⁷⁵. Le taux d'acceptation des dérogations baisse aussi entre ces dates, atteignant en 2011, 60%.

Avant la réforme de 2007, les critères de dérogations étaient strictement limités. Les dérogations étaient alors attribuées pour : obligations professionnelles des parents, raisons médicales, continuité de la scolarité dans le même établissement après déménagement, inscription dans un établissement où un membre de la famille est déjà scolarisé, parcours scolaire (Merle, 2012). L'ordre de ces critères poussait les parents à user de fausses domiciliations. L'autre stratégie la plus souvent mobilisée était le choix d'une option rare, enseignée dans un établissement hors secteur mais choisi par les parents d'élèves. Les anciennes stratégies développées, notamment les recours à des parcours scolaires spécifiques ou des options rares, ne permettent plus d'obtenir facilement une dérogation. Désormais, le fait d'être handicapé ou boursier social sont les critères principaux d'obtention des dérogations. Après la réforme, les critères de dérogations ont évolué et devaient permettre une plus grande mixité sociale dans les établissements. Dès 2008 les nouveaux critères s'appliquent et l'ordre d'attribution est modifié.

Encadré 9 : Critères de dérogations à la carte scolaire après la réforme

- 1 - élèves souffrant d'un handicap
- 2 - élèves bénéficiant d'une prise en charge médicale
- 3 - boursiers au mérite (obtention mention bien et très bien au brevet des collèges)
- 4 - boursiers sociaux
- 5 - élèves devant suivre un parcours scolaire particulier
- 6 - élèves dont un frère, une sœur est scolarisé dans le même établissement
- 7 - élèves dont le domicile est en limite de zone de desserte, ou est proche de l'établissement souhaité.

<http://www.education.gouv.fr/cid5509/assouplissement-carte-scolaire.html>

⁷⁵ Entretiens réalisés à l'IA13, auprès de l'IEN en charge de l'information et de l'orientation (AI_7,2011) et du chef de division du bureau de la vie scolaire (AI_9, 2011). A Marseille, en 2009, 1998 dérogations ont été demandées alors qu'en 2011 ce chiffre n'atteint que 1214.

Face à ces nouvelles modalités rendant plus difficile l'obtention de dérogation, les parents découragés, ont plus facilement recours au privé. Cette orientation pose certains problèmes à l'Inspection Académique des Bouches du Rhône au moment de l'affectation des élèves⁷⁶. Cette tendance peut s'expliquer par un décalage entre la réalité de la réforme de 2007 et la compréhension qu'en ont eue les parents d'élèves. En effet, d'après l'inspecteur de l'Education Nationale en charge de l'information et de l'orientation des élèves la plupart des parents d'élèves ont assimilé cette réforme comme une liberté de choix de l'établissement et pas comme une évolution des critères de dérogation : *« Le problème c'est que ça n'a pas du tout été compris comme ça par les familles ! Elles ont compris qu'il y avait une liberté totale d'inscription, et toute l'ambiguïté vient de là (...) Les critères importants de dérogation ne correspondent pas aux représentations des familles ! »* (AI_7, 2011). En effet, même si les familles comprennent et acceptent le fait qu'un élève handicapé soit prioritaire lors de l'attribution des dérogations, elles ont du mal à comprendre pourquoi un élève ayant 19 de moyenne soit « recalé » alors qu'un élève boursier n'ayant que 12 de moyenne obtienne une dérogation : AI_7, 2011 : *« Pour elles c'est encore la méritocratie, donc on devrait la place en fonction de la moyenne de l'élève, et elles ne comprennent pas, encore handicapé ça va, mais après y'a les boursiers sociaux au mérite (...) Ce qui est difficile à comprendre c'était que ce qui était annoncé comme un assouplissement, après faut voir comment ça a été annoncé, ça a été compris comme une liberté complète... »*.

Ces tendances se retrouvent aussi à l'échelle départementale où le nombre de demandeurs de dérogation a baissé sur plusieurs années. Le nombre de demandes de dérogation à l'entrée en sixième a baissé d'environ 1,6% entre 2009 et 2011⁷⁷. Si les demandes de dérogation mobilisant les motifs de parcours scolaire, fratries, proximité du domicile ou autres motifs ont baissé, les demandes concernant les handicaps, les boursiers et la prise en charge médicale ont augmenté. Le taux d'acceptation des demandes en 2011 est plus faible qu'en 2008 mais il augmente par rapport aux années 2009 et 2010⁷⁸. L'évolution de l'acceptation des demandes de dérogation en fonction du motif évoqué va de pair avec l'évolution des points attribués en fonction des différents critères. Les demandes de dérogations d'élèves handicapés et boursiers sont acceptées dans plus de 90% des cas alors que la prise en charge médicale ou les « autres motifs » ont des taux d'acceptation plus faibles. Le motif « prise en charge médicale » est plus souvent mobilisé lors des demandes de dérogation et correspond à une évolution des techniques dans les stratégies des parents

⁷⁶ Même s'ils demandent des dérogations, les parents d'élèves procèdent à une double inscription dans le secteur public et dans le privé. A la rentrée il arrive que des places soient réservés dans les collèges publics pour des élèves qui ont déjà commencé leur année dans un collège privé. Ces doubles inscriptions provoquent un retard dans l'acceptation de certaines dérogations, mais l'Inspection Académique essaie de mieux appréhender ce phénomène. Nous le verrons plus en détail dans le chapitre 4.

⁷⁷ En 2011, 2686 demandes de dérogations ont été demandées, alors qu'en 2009 ce chiffre atteignait 2992, pour l'ensemble du département.

⁷⁸ Le taux d'acceptation atteint 67% en 2011 alors qu'il était de 63% en 2010. Malgré cette hausse, on compte 186 demandes de dérogations acceptées de moins par rapport à 2008.

souhaitant obtenir une dérogation. En effet, certains parents obtiennent des certificats médicaux concernant la « phobie scolaire » de leur enfant qui nécessiterait une prise en charge médicale ou bien l'accès à un établissement plus petit, où les problèmes seraient moins présents. La responsable des dérogations à l'entrée en sixième à l'Inspection Académique, relève ce problème : AI_8, 2011 : « *La phobie scolaire est utilisée comme un handicap ou parfois comme « prise en charge médicale » mais c'est seulement pour avoir un bon collège où y'a pas trop de racaille (...)* ». Le motif le moins accepté dans les demandes de dérogation est « autres motifs » alors que la « fratrie » est le plus accepté. Enfin, sur les quatre établissements les plus demandés à l'échelle départementale, trois sont des collèges Marseillais. Thiers (1^{er}) et Malraux (13^{ème}) occupent les deux premières places alors que Pasteur (9^{ème}) est en quatrième position⁷⁹.

Au niveau national, les dérogations accordées ont doublé entre 2006 et 2008, avant de se stabiliser aujourd'hui alors que les demandes continuaient d'augmenter. Mais, Ben Ayed et al., 2013, observent de fortes variations locales. La proportion d'élèves de sixième ayant obtenu une dérogation varie entre 2 et 15% selon les départements français et peut parfois atteindre plus de 50% de satisfaction dans les ZEP. Dans les Bouches du Rhône, la proportion d'élèves de sixième ayant obtenu une dérogation atteint 9,4%, plaçant le département dans des tendances « normales ». Ces évolutions générales confirment l'impact de la réforme de la carte scolaire sur les pratiques des familles mais elles ne touchent pas toutes les catégories socio-professionnelles de la même façon.

- L'évitement, quelles comparaisons possibles ?

Plusieurs recherches ont évalué les effets de la politique d'assouplissement de la carte scolaire (Oberti et al., 2012 ; Murat et Thauvel-Richard, 2013 ; Ben Ayed et al., 2013) à travers l'analyse de l'évolution des pratiques scolaires. D'autres se sont plus intéressées directement aux modalités de ces pratiques ainsi qu'à la construction du choix scolaire (François et al., 2005 ; François et Poupeau 2008). Même si les méthodes utilisées et les données mobilisées dans ces enquêtes varient, elles ont toutes un point commun car elles articulent leurs réflexions autour de la notion de l'évitement scolaire. En effet, les différents résultats mis en évidence tentent d'identifier, de quantifier et de comprendre ce phénomène.

Dans cette recherche l'analyse de l'évitement scolaire est essentielle, tant du point de vue quantitatif (calcul d'un taux d'évitement) que qualitatif (à travers les entretiens menés auprès des parents d'élèves). L'un de nos principaux résultats est la mise en évidence d'un évitement scolaire généralisé à l'entrée en sixième en 2009, s'enregistrant dans un taux d'évitement supérieur à 50% à Marseille. Mais ce résultat remarquable est difficilement

⁷⁹ L'attraction des établissements marseillais est décrite dans ce chapitre, 2.4.

comparable avec ceux identifiés dans les autres enquêtes. En effet, la diversité des approches, des méthodes et des données mobilisées ne permet pas de comparaisons justes. Si le taux d'évitement en lui-même ne peut pas être comparé directement, son analyse et les dynamiques générales qui s'en dégagent le peuvent.

L'enquête de François et Poupeau en 2008 nous a inspiré pour construire notre propre méthodologie, mais les résultats que ces auteurs mettent en évidence ne sont pas totalement comparables avec les nôtres. En effet, pour quantifier l'évitement scolaire, ils ont évalué l'écart qu'il y avait entre la population scolarisée dans le secteur de recrutement officiel et la population résidente en âge d'être scolarisée au collège. Le taux d'évitement calculé concerne donc l'ensemble de la population en âge d'être scolarisée en collège alors que le taux d'évitement présenté dans cette thèse concerne seulement les élèves de sixième⁸⁰.

Un des volets de l'enquête de Murat et Thauvel-Richard en 2013 portait sur les pratiques scolaires des élèves à l'entrée en sixième. Même si la période observée est la même que dans cette thèse, les résultats mis en évidence ne sont pas comparables avec les nôtres. Les auteurs ont travaillé sur plus de 35000 élèves dans des communes différentes, mais l'échantillon retenu n'est pas totalement représentatif car ils ont sur-représenté la population des élèves de sixième dans les collèges RAR. Les auteurs ont quantifié l'évitement scolaire à partir des « déclarations » faites par les parents d'élèves, alors que nous avons travaillé directement avec les données de la « base adresse élève ». Ainsi, leurs orientations de recherche et les méthodes développées ne permettent pas de comparer leurs taux d'évitement avec ceux que nous avons identifiés.

Enfin, les résultats de l'enquête de Ben Ayed et al. (2013) portant sur les modalités de l'évitement scolaire ne peuvent pas être comparés directement avec les nôtres car les données mobilisées pour qualifier ce phénomène ne sont pas les mêmes. Dans leur enquête, ils se basent sur les données officielles concernant les dérogations (le nombre de demande, d'acceptation et de refus des dérogations), et soulignent une différenciation entre catégories sociales (les catégories favorisées qui demandaient beaucoup de dérogations continuent d'en demander alors que pour les catégories défavorisées, demander une dérogation reste une pratique marginale). Mais nous ne pouvons pas faire les mêmes constats car nous n'avons jamais eu accès à ce type de données.

⁸⁰ Le taux d'évitement traduit le rapport entre le nombre d'élèves de sixième qui ne sont pas scolarisés dans le collège d'attribution de la carte scolaire et ceux habitant le secteur de recrutement scolaire officiel.

1.2 - Une spécialisation sociale des pratiques scolaires ?

Malgré la démocratisation des stratégies scolaires (Felouzis et al., 2002), l'évitement n'affecte pas toutes les catégories sociales de la même manière. Les pratiques d'évitement restent socialement différenciées par les moyens mobilisés, les établissements sollicités, entre secteur d'enseignement public et privé et les motifs évoqués. Le terme de stratégies scolaires recoupe en fait différents types de tactiques et de marge de manœuvre dans l'espace scolaire. De l'évitement à la protection interne, de la colonisation au retrait, Agnès Van Zanten (2001) détermine trois types de stratégies principales. Elle distingue le retrait ou des formes de résistance des catégories les plus dominées, la colonisation de ceux qui ont conscience des désavantages de leur situation, mais qui ne peuvent ou ne veulent pas partir, et la défection des plus armés et des plus ambitieux. Ainsi, les familles développent des stratégies différentes en fonction de leur perception de l'environnement urbain et scolaire, de leurs ressources matérielles, intellectuelles et sociales, et des réseaux auxquels elles participent (Van Zanten, 2001).

- *L'appartenance sociale influence les comportements scolaires:*

Les familles appartenant à la catégorie des défavorisés résident souvent dans des quartiers de « relégation », où les difficultés sociales et scolaires s'accumulent. Cette fixation territoriale les rend captives d'espaces scolaires dégradés (Lehman-Frisch, 2009). Le manque de moyens explique en grande partie leur difficulté à établir des stratégies scolaires. Le manque de moyen économique rend quasiment impossible le recours au secteur privé. Il ne permet pas d'assurer des coûts de transports élevés et empêche ces familles d'accéder à un logement dans un autre quartier. Le manque de moyens informationnels contribue à la méconnaissance du système scolaire par ces familles qui remettent alors souvent en cause l'opacité du système administratif. Ces familles se placent souvent dans une position de retrait par rapport à l'éducation de leur enfant, car même si elles souhaitent changer d'environnement scolaire, leurs démarches ne se concrétisent pas (Van Zanten, 2001). Oberti et al., 2011 soulignent que très peu de familles défavorisées ont recours aux dérogations et que leur taux d'acceptation est très faible (le critère social est marginal parmi les demandes de dérogation, moins de 5% pour la région parisienne en 2011). Les refus des dérogations sont alors perçus comme une assignation à résidence, augmentant ainsi le sentiment d'inégalités (sociales, scolaires et urbaines ressenties) et d'enfermement. Le peu de démarches entreprises par ces familles ne veut pas pour autant dire absence de stratégie. La rumeur, la réputation, les événements locaux façonnent les images des établissements et des quartiers poussant certains parents d'élèves à contourner le collège de rattachement pour accéder à un autre établissement « *moins pire* ». L'objectif est de fuir les mauvaises influences du quartier en sortant des « collèges ghettos », mais ces choix se portent majoritairement dans des espaces scolaires très proches (Van Zanten, 2001). Le recours au secteur privé n'est pas totalement absent de ces stratégies. Ce choix n'est pas lié à une

tradition familiale ni à une appartenance religieuse. Il se fait généralement après le refus d'une dérogation et correspond à une fuite des établissements de secteurs jugés violents. L'obtention d'une dérogation est alors perçue comme une conquête, un sésame pour passer de l'autre côté de la frontière, permettant la construction d'un réseau social en dehors du quartier.

A l'inverse des familles défavorisées, les parents d'élèves favorisés ont beaucoup plus tendance à éviter leur établissement de secteur. Par leurs connaissances du système scolaire, leurs facilités de déplacement dans la ville, ainsi que leur aisance financière, ces familles ont plus recours aux dérogations et accèdent plus facilement aux établissements privés (Van Zanten, 2001). De plus, elles ont un éventail de choix supérieur grâce à leurs nombreuses relations (sociales) et la qualité du dossier scolaire de leur enfant (François et al., 2005). L'évitement scolaire chez les catégories favorisées est un mécanisme classique et ancien mais qui a tendance à se développer. Oberti et al. (2012) soulignent que ce sont les classes favorisées qui ont le plus profité de la politique d'assouplissement de la carte scolaire en 2007. Dans les milieux favorisés, le choix d'éviter le collège de secteur correspond à une volonté d'entre soi permettant d'éviter des populations jugées dangereuses (Felouzis, 2005, p.122). La volonté d'une scolarisation « entre pairs » pousse certains parents d'élèves dans des stratégies scolaires élitistes passant par le recours aux établissements publics d'excellence ou à d'autres établissements privés historiquement reconnus. Ces familles résident généralement dans des quartiers aisés où l'offre scolaire locale est de bonne qualité. Mais malgré cette configuration, les familles favorisées évitent leurs collèges de secteur et ont recours au privé. Cette pratique relève alors d'une volonté de distinction et d'affirmation sociale. Ces familles mettent en avant une certaine sélectivité sociale et scolaire, et les motifs d'évitement sont alors d'ordre social et pas tant spatial. L'évitement ne correspond pas à celui du quartier mais à celui des conditions de scolarisation attribuées au secteur public (François et al. 2005; François et Poupeau, 2008). Au-delà de la volonté de distinction sociale, les pratiques scolaires de ces familles se complexifient selon le lieu où elles vivent. Le degré d'hétérogénéité résidentielle des quartiers est un facteur déterminant dans l'activation des stratégies scolaires. Dans les quartiers hétérogènes, les stratégies d'évitement sont majoritaires tandis que dans des contextes « d'hétérogénéité relative », elles développent des pratiques visant à agir sur le contexte local pour le transformer à leur avantage ou pour l'éviter (François et Poupeau, 2008). D'un autre côté, si le lieu de résidence ne leur convient plus, ces familles ont les moyens d'activer des stratégies résidentielles visant le déménagement dans le secteur de recrutement de l'établissement souhaité.

Bien que Dominique Goux et Eric Maurin (2011), et Louis Chauvel (2006) n'aient pas les mêmes visions des évolutions des classes moyennes, ils s'entendent sur le poids très important qu'elles accordent à l'école dans leurs logiques de distinction, mais aussi d'affirmation. Pour elles, l'école est devenue un principe de stratification. L'obtention d'un

diplôme est un enjeu de classement dans l'espace social⁸¹ mais c'est surtout le principal facteur d'ascension sociale dont elles disposent. Pour François et al., 2005, et François et Poupeau, 2008, l'accroissement de la concurrence scolaire, l'augmentation de l'anxiété de ces familles en ce qui concerne la scolarisation de leur enfant, entraînent une augmentation des stratégies scolaires ayant comme effet la large diffusion des pratiques d'évitement. La diversité des stratégies scolaires qu'elles mettent en place dépend de leur lieu d'habitation mais aussi de leur dotation en capital économique ou culturel. Les luttes scolaires se renouvellent sans cesse et portent désormais sur des aspects de plus en plus qualitatifs. Des causes multiples poussent ces parents d'élèves à engager des stratégies scolaires. Felouzis et al., 2002, observent que les fréquentations et les logiques sécuritaires sont importantes chez les parents d'élèves qui évitent l'autre culturellement différent et socialement inférieur, pour se rapprocher de la catégorie enviable. Selon les configurations socio-résidentielles de leurs quartiers d'habitation les catégories moyennes développent plusieurs types de stratégies. Quand elles résident dans des quartiers populaires, les familles les moins démunies expriment leur volonté de distanciation en développant des pratiques d'évitement et de repli sur le domicile, qui accentuent des formes de micro ségrégations locales (Van Zanten, 2001). L'aggravation des conditions de scolarisation dans certains quartiers mixtes à tendance populaire pousse les parents d'élèves dans des stratégies de plus en plus précoces. Les membres des catégories moyennes, y compris des fractions supérieures, tendent globalement à protéger leurs acquis en renforçant leurs stratégies individuelles de « clôture » face aux classes populaires. Elles développent des stratégies de colonisation ou de ségrégation interne dans des espaces scolaires plus contrastés. Ainsi certaines familles cherchent à reconstituer des espaces locaux préservés de la dégradation réelle ou supposée du quartier (Van Zanten, 2001, 2009). Dans la littérature, les stratégies scolaires des parents de catégorie moyenne sont présentées comme les principales causes de l'aggravation de la ségrégation scolaire. Mais d'après Préteceille, 2003, Goux et Maurin, 2010, Oberti et al. 2012, les professions intermédiaires contribuent le moins à la ségrégation scolaire en classe de sixième. Par leurs stratégies sans cesse renouvelées où le recours au privé prend de plus en plus de place, elles ont réussi à s'adapter au durcissement de la concurrence et aux déplacements des enjeux scolaires dans l'espace éducatif.

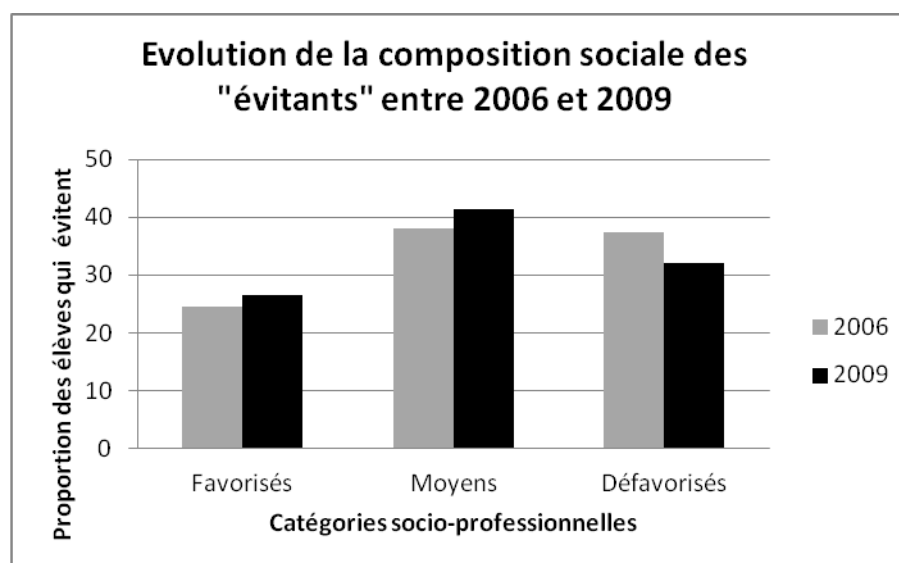
Au delà de ces différenciations sociales, la dotation en capital économique ou culturel influence les choix scolaires et les stratégies engagées. Tous les parents des différentes catégories sociales ne choisissent pas dans les mêmes proportions. Le choix du secteur privé semble déterminé par la dotation en capital économique tandis que la dotation en capital culturel oriente les parents vers des collèges du secteur public (Van Zanten, 2001). La propension à éviter le collège de secteur augmente chez les catégories sociales dotées de capital économique qui développent des représentations « négatives » plus marquées des

⁸¹ Le diplôme conditionne l'ascension sociale, mais de nos jours, il permet parfois simplement de préserver sa place dans l'espace social.

établissements de secteur. Ces familles évitent majoritairement vers le secteur privé qui est largement valorisé sur le plan de la sélection sociale et de la rigueur disciplinaire. Ainsi leurs choix d'entre-soi sont plus précoces, radicaux et pleinement assumés (Van Zanten, 2009). Ajoutés aux stratégies résidentielles, les choix scolaires de ces familles se traduisent par des formes radicales de séparation, qui limitent les contacts avec les autres catégories entraînant des effets ségrégatifs durables et profonds. Les catégories possédant un capital culturel tendent plus souvent à respecter la carte scolaire mais selon le contexte scolaire local et l'environnement urbain, elles développent des stratégies plus complexes. Ces familles valorisent la socialisation plus que l'excellence scolaire et sont souvent plus investies que d'autres dans la vie scolaire de leurs enfants (Van Zanten, 2009). En ayant recours à leur réseau de relation ou en faisant le choix d'option rare, elles accèdent aux établissements souhaités (Francois et al., 2005, Van Zanten, 2009). En incitant certains chefs d'établissement à constituer des classes préservées dans les collèges, ces familles se placent dans une phase d'appropriation de l'école (Van Zanten, 2009). La constitution d'enclaves au sein des collèges révèle des pratiques ségrégatives mais moins radicales et efficaces que les stratégies résidentielles ou le recours au privé développés par les catégories dotées de capital économique. Les stratégies développées par ces familles traduisent un choix plus tardif, « poreux » et plus honteux vis-à-vis du système scolaire (Van Zanten, 2001).

- Les classes moyennes de plus en plus concernées par l'évitement

Figure 16 : Histogramme de l'évolution de la composition sociale des élèves de 6° qui respectent et qui évitent la carte scolaire à Marseille entre 2006 et 2009.



Dans le contexte général d'augmentation des stratégies d'évitement les catégories socio-professionnelles ne sont pas également représentées. Les catégories moyennes et favorisées sont les plus représentées et en constante augmentation entre ces dates⁸². Elles représentent près des deux tiers des élèves qui évitent la carte scolaire. Les catégories moyennes sont les mieux représentées dépassant 40% des « évitants », tandis que les catégories favorisées ne représentent que 27%. Atteignant près de 30% les catégories défavorisées sont assez bien représentées dans ces pratiques mais baissent entre ces dates⁸³. L'interprétation sociale des élèves qui évitent la carte scolaire montre que l'ensemble des catégories sociales a recourt à l'évitement. Les catégories moyennes et populaires sont les plus représentées, mais cela s'analyse en parallèle de la structure sociale générale de la population des élèves de sixième à Marseille. En effet, ces deux catégories représentent la majorité des effectifs des élèves de sixième dans les collèges marseillais. Ainsi, les catégories favorisées qui évitaient déjà évitent encore plus, alors que les catégories défavorisées, qui devaient être les premières bénéficiaires de la réforme de 2007, évitent moins. Il semble que l'assouplissement de la carte scolaire n'ait pas affecté les pratiques scolaires des « extrêmes » de la hiérarchie sociale mais ait favorisé la mobilité scolaire des classes moyennes⁸⁴. Ces dernières représentent la catégorie sociale la plus importante lors de l'évitement scolaire. De plus, il se fait principalement en direction d'établissements qui sont socialement mixtes, tant publics que privés. Mais ces tendances générales peuvent s'affiner en fonction du secteur d'enseignement choisi à l'entrée en sixième et selon les catégories socio-professionnelles.

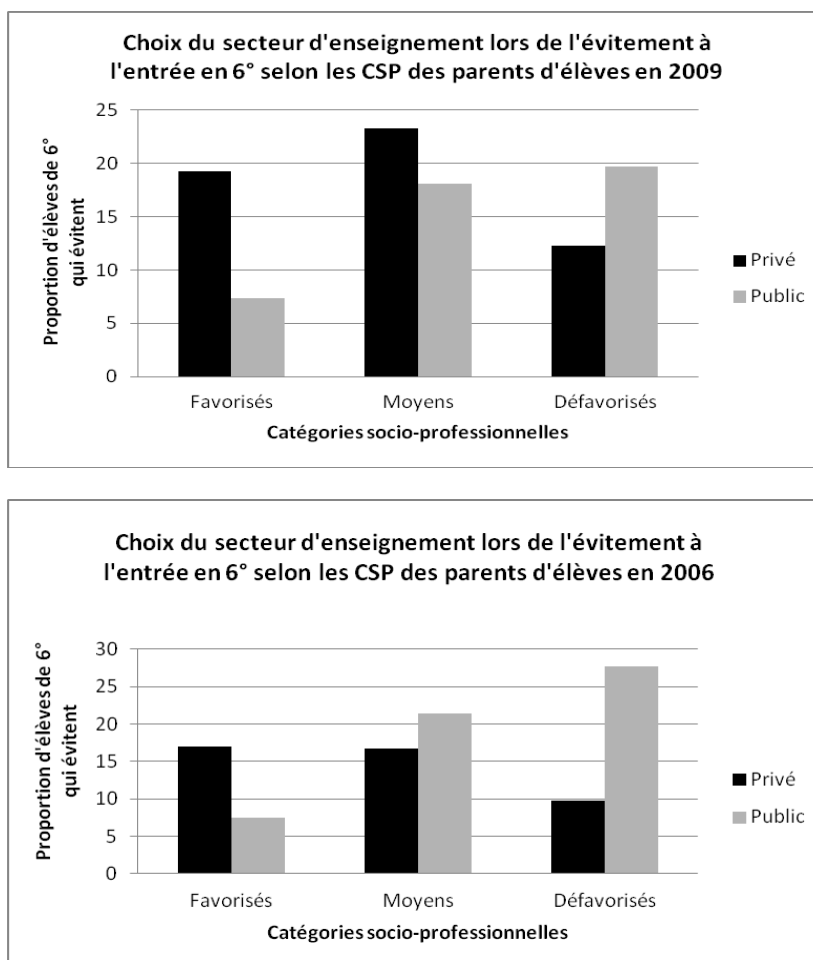
Plusieurs recherches ont montré que la dotation en capital économique ou bien culturel affectait le type de choix développé en matière de scolarisation. A Marseille, l'appartenance sociale détermine des choix distincts en matière de scolarisation. Au-delà de la baisse généralisée du recours au secteur public lors de l'évitement, les choix de secteurs d'enseignement se déclinent différemment selon les catégories socio-professionnelles. Les favorisés ont toujours majoritairement eu recours au secteur privé, et cette tendance se confirme en 2009 avec une augmentation de plus de deux points. Alors qu'en 2006, les catégories moyennes évitaient principalement en direction du secteur public, en 2009 elles sont les plus nombreuses à avoir recours au secteur privé. L'augmentation a été forte avec plus de six points en trois ans. L'évitement en direction d'un autre établissement public traduit toujours la pratique la plus répandue chez les catégories défavorisées. Malgré une augmentation de plus de deux points durant cette période, le recours au privé reste encore minoritaire pour ces catégories.

⁸² L'effectif des élèves favorisés qui évitent, augmente de près de 5%, tandis que celui des classes moyennes augmente de plus de 7,5%, en l'espace de trois ans.

⁸³ Il faut légèrement sous estimer leur représentation, car cette catégorie englobe toutes les CSP non renseignées.

⁸⁴ Ces résultats confirment l'une des hypothèses développées par Broccolichi, Ben Ayed et Monfroy, 2013.

Figure 17 : Histogrammes du choix du secteur d'enseignement lors de l'évitement à l'entrée en 6° selon les catégories socio-professionnelles des parents d'élèves en 2006 et 2009.



- Déplacements des élèves et modification des masses d'effectifs par secteurs d'enseignement

L'ensemble de l'évolution des pratiques scolaires, entre 2006 et 2009, affecte d'une façon plus générale la répartition des masses d'élèves dans les deux secteurs d'enseignement. Les pratiques d'évitement décrites sont si importantes, et socialement différenciées, qu'elles ont un impact et modifient sur le long terme la répartition générale de la population scolaire, selon les catégories socio-professionnelles entre les deux secteurs d'enseignement.

Si globalement, l'effectif des collégiens a baissé (perte de 1773 collégiens entre 2006 et 2012, soit 4,2 % de l'effectif), par ailleurs, la structure sociale de la population scolaire s'est modifiée. Les effectifs d'élèves moyens et favorisés, sont stables, ou en hausse légère de 2006 à 2012, tandis que ceux de CSP défavorisée baissent de 16 %, particulièrement entre

2009 et 2012⁸⁵. Mais ces tendances s'enregistrent de façon différente selon le secteur d'enseignement. La baisse générale des effectifs n'a pas touché le privé⁸⁶ qui connaît depuis 2006 une spécialisation sociale de son recrutement. Si la proportion des catégories moyennes reste stable entre ces dates, les proportions des catégories favorisées augmentent tandis que celles des défavorisées baissent.

**Evolution de la composition sociale des collégiens
en fonction du secteur d'enseignement**

2006	Privé	Public	Total
Taux_favorisés	34,8	11,3	19,3
Taux_moyens	42,2	33,5	35,9
Taux_défavorisés	19,1	50,2	41,4

2009	Privé	Public	Total
Taux_favorisés	36,3	13,2	19,8
Taux_moyens	42,5	34,9	37,1
Taux_défavorisés	18,2	48,3	39,7

Tableau 12 : Tableau récapitulatif de évolutions de la composition sociale des collégiens en fonction du secteur d'enseignement entre 2006 et 2012.

2012	Privé	Public	Total
Taux_favorisés	37,5	13,7	20,7
Taux_moyens	42,7	36,2	38,2
Taux_défavorisés	16,6	44,6	36,2

Les modalités de l'évitement scolaire évoluent durant cette période. Si en 2006 les stratégies d'évitement passaient majoritairement par un recours au secteur public, en 2009 elles s'enregistrent principalement en direction du privé. En 2009, le recours à l'enseignement privé est le moyen d'évitement scolaire le plus répandu. L'évolution des pratiques scolaires à l'entrée en sixième est importante et peut être analysée comme des effets de la politique de l'assouplissement de la carte scolaire mise en place à partir de 2007.

Annoncée comme un réel assouplissement de la carte scolaire devant favoriser la mobilité des familles au sein de l'espace scolaire, cette réforme a constitué en une évolution des critères de dérogation. Désormais, ces critères tiennent de moins en moins compte des dimensions scolaires, comme les résultats ou le choix d'option, et valorisent le statut social ou le handicap des élèves. Il n'y a donc pas d'assouplissement de la carte mais un changement dans l'ordre d'attribution des dérogations, qui favorise la mobilité des

⁸⁵ Cette baisse s'enregistre sur la plupart des capitales régionales françaises. Voir Merle, 2012. Rappelons qu'il y a une marge d'erreur. A Marseille l'information sur les CSP est manquante pour près de 5 % de la population scolaire en 2012.

⁸⁶ Il accueille aujourd'hui près de 30 % de la population collégienne, en léger accroissement.

handicapés et des boursiers sociaux et limite le déplacement des « bons élèves ». Alors que l'obtention des dérogations est de plus en plus difficile pour les familles de catégories moyennes et favorisées, cette politique devait permettre aux élèves défavorisés d'accéder à des collèges publics jugés de meilleure qualité. Mais notre analyse soulève deux principales limites à cette réforme. Les élèves défavorisés, pourtant largement prioritaires dans l'obtention de dérogation, ne s'inscrivent pas souvent dans ces démarches. Ils évitent de moins en moins entre 2006 et 2009⁸⁷. Cette baisse peut être perçue comme une forme de renforcement des compétitions dans un marché scolaire tendu. En effet, le marché ne se limite pas aux attitudes consuméristes des parents, il relève d'un processus plus large et d'une mécanique complexe associant au sein de l'espace scolaire urbain : un marché de l'offre éducative (écoles publiques plus ou moins cotées, écoles privées), et un marché des élèves qui participent à l'éclatement de l'espace scolaire (Lorcerie, 2009). A l'inverse, les familles de catégories moyennes et favorisées, sont plus mobiles dans l'espace scolaire, mais recourent désormais de plus en plus directement au secteur privé. Notre analyse souligne une difficulté toujours importante de ces catégories à s'insérer dans un système scolaire jugé opaque et trop administratif (Oberti et al. 2012). Ces évolutions traduisent un décrochage des populations les plus faibles mais aussi un renforcement des statuts privilégiés et protégés des plus aisés. Les élèves défavorisés se déplacent moins dans l'espace scolaire et restent souvent dans des collèges en grandes difficultés sociales et scolaires, tandis que les familles de catégories moyennes et favorisées se retrouvent dans des établissements privés, qui accueillent désormais des proportions toujours plus grandes d'élèves plus favorisés. Ces pratiques, provoquent une forme d'accentuation des disparités sociales dans la répartition des élèves dans les collèges et participent à l'augmentation de ségrégation sociale entre collèges. A la lecture de ces résultats, nous pouvons faire le constat d'un double échec de cette politique d'assouplissement qui n'est pas si souple que cela selon l'appartenance sociale. Les catégories supérieures imposent indirectement aux catégories populaires une mixité qu'elles contournent elles mêmes.

⁸⁷ Que ce soit en direction du public ou du privé.

2 - Analyse territoriale des pratiques scolaires à l'entrée en sixième

Encadré 10 : Précautions de lecture pour les cartes des pratiques scolaires

Les cartes suivantes ont été faites pour la commune à l'échelle des secteurs scolaires en 2006 et 2009. Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 2, 3.2 et dans l'annexe 6, les limites identifiées dans la sectorisation et dans la « base adresse élève » impliquent certaines précautions de lecture.

La lecture des cartes de 2006 nécessite une part d'interprétation pour certains secteurs situés à l'est de la ville, à proximité du collège Germaine Tillion mais aussi au nord, près des collèges Manet, Pythéas et Massenet. En 2006, le collège Germaine Tillion était en cours de construction. Le secteur de recrutement de ce collège est représenté en blanc sur les cartes, car nous ne possédons pas les limites de la carte scolaire pour 2006, mais nous savons qu'elles ont été modifiées après, lors de l'ouverture de ce nouveau collège. Il faut donc légèrement sur estimer les pratiques scolaires dans les secteurs voisins. Dans le 14^{ème} arrondissement, le collège privé de Tour Sainte n'a pas fourni les adresses de ces élèves. Cette donnée manque pour plus de 100 élèves de sixième. Il faut alors légèrement sur-estimer les pratiques d'évitement dans les secteurs des collèges publics voisins.

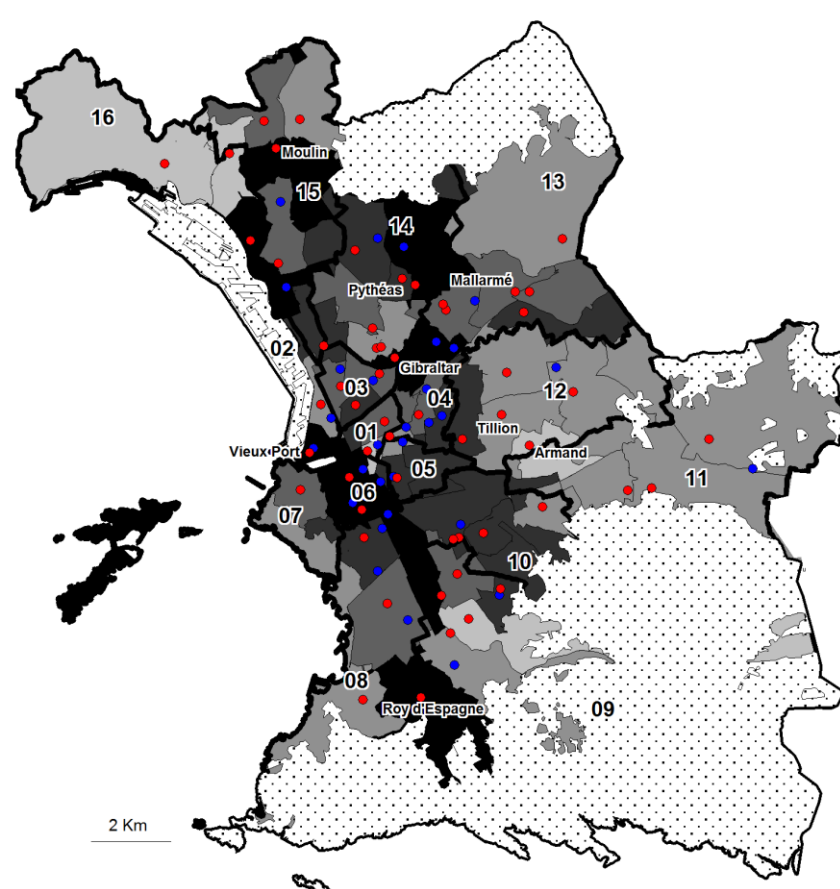
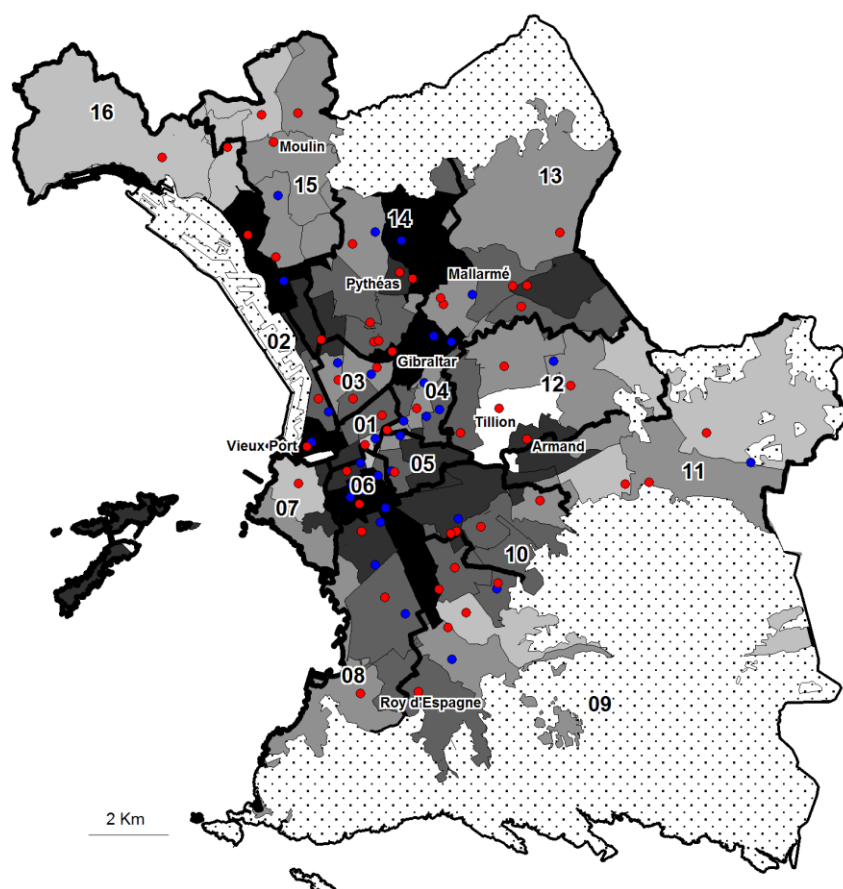
L'absence des découpages internes aux résidences sur le fond de carte des secteurs scolaires utilisé implique certaines erreurs d'attribution des collèges d'affectation. La double sectorisation des grandes cités ou copropriétés n'a pas été prise en compte lors de l'appariement des élèves à leur collège de secteur. Ces erreurs ont été identifiées et correspondent à une marge d'erreur égale ou inférieure à 2%. Spatialement, ces erreurs correspondent seulement à un décalage de 3 à 5 élèves par secteur scolaire, à part dans le secteur du collège Manet dans le 14^{ème}, où l'affectation est erronée pour 35 élèves. Ce décalage sera pris en compte lors de l'analyse des cartes, et il faudra alors sous estimer les pratiques d'évitement de ce collège.

En prenant en compte la marge d'erreur liée à la géolocalisation des élèves (environ 1% pour les deux dates), ainsi que celle liée à la double sectorisation, la marge d'erreur totale ne dépasse pas les 5%. Ce faible décalage n'affecte pas les tendances générales et les cartes présentées illustrent clairement les pratiques scolaires dans la ville.

L'évitement scolaire à l'entrée en 6° à Marseille.

2006

2009



- Collèges publics
- Collèges privés
- Espace non bâti
- Arrondissements

Taux d'évitement du collège public de secteur *

- 60 à 75
- 50 à 60
- 40 à 50
- 30 à 40
- 15 à 30

* Taux d'évitement en % : rapport entre le nombre de sixième qui ne sont pas scolarisés dans le collège public de secteur et le nombre total d'élèves de sixième habitant le secteur.

AMU – LPED – Audren G., 2014

Sources : DAEC, Rectorat d'Aix-Marseille, 2006 et 2009 ; Conseil Général 2011.

Cartes 30 et 31 : L'évitement scolaire à l'entrée en sixième. Evolutions entre 2006 et 2009.

2.1 - Un espace scolaire dominé pas l'évitement ?

- *L'ampleur des pratiques d'évitement*

Le taux d'évitement traduit le rapport entre le nombre d'élèves de sixième qui ne sont pas scolarisés dans le collège d'attribution de la carte scolaire et ceux qui habitent le secteur⁸⁸. Que ce soit en 2006 ou en 2009, il n'y a pas d'organisation spatiale particulière des secteurs qui sont plus ou moins évités. Les collèges les plus fortement évités se retrouvent autant dans les arrondissements centraux du 6^{ème}, 2^{ème}, et 3^{ème}, que dans ceux en périphérie nord 14^{ème}, 15^{ème} ou à l'est 10^{ème} et 12^{ème}. Les taux d'évitement par secteur varient de 20 à 71% en 2009⁸⁹ traduisant d'importantes variations territoriales des pratiques scolaires dans la commune. L'amplitude du taux d'évitement en 2006 est plus marquée mais le nombre de secteurs évités est plus faible. Il y a une augmentation du nombre de secteurs évités entre ces deux dates. En 2009, 21 collèges ont un taux d'évitement supérieur à 50% contre 14 en 2006. On enregistre 4 collèges supplémentaires avec un taux d'évitement compris entre 50 et 60% et 3 autres collèges avec des taux compris entre 60 et 70%. Le secteur le plus évité est celui de Gibraltar dans le 4^{ème}, avec un taux d'évitement dépassant 70% en 2006 et 2009. Pour contrer cette tendance, le Conseil Général a décidé de renommer ce collège. Depuis le 17 février 2011, le collège Gibraltar porte le nom d'Alexandre Dumas et il serait intéressant d'étudier l'évolution du taux d'évitement dans ce secteur afin de voir l'impact de cette stratégie sur les pratiques scolaires des parents d'élèves. Malgré une augmentation du nombre des secteurs évités, ils demeurent plus faibles que les secteurs où au moins la moitié des élèves respectent la carte scolaire.

Avec des taux d'évitement déjà élevés mais inférieurs à 50% en 2006 les secteurs des collèges de Roy d'Espagne (9^{ème}) et Jean Moulin (15^{ème}) connaissent les plus fortes augmentations du taux d'évitement. Cette tendance s'explique par les contrastes socio-résidentiels de ces secteurs. Le collège du Roy d'Espagne se situe à proximité de la ZAC de la Jarre, 9^{ème}, dans un secteur marqué par d'importantes recompositions socio territoriales induites par la politique d'aménagement municipal menée dans ces quartiers. L'évolution de ce secteur s'accompagne d'une augmentation de la population, souvent jeune, résidant dans des ensembles résidentiels fermés nouvellement construits. Déjà entamée dans les années 2000, il y a à Marseille une accélération de la construction de logements neufs de plus ou moins grand standing, même dans certains cas de logements sociaux. Ces nouvelles constructions participent à la fragmentation des espaces résidentiels, et favorisent l'installation de nouveaux ménages, dans des quartiers le plus souvent situés en périphérie. Ces ménages ont parfois des attentes éducatives différentes de l'offre scolaire locale et développent la plupart du temps des stratégies d'évitement. La forte augmentation du taux

⁸⁸ Les informations cartographiées sont le nombre d'élèves de sixième pour qui le collège de scolarisation est différent de celui attribué par la carte scolaire.

⁸⁹ L'amplitude est légèrement supérieure en 2006, de 15 à 72% d'évitement selon les secteurs.

d'évitement du collège Jean Moulin s'explique par le décalage important entre la partie sud du secteur, principalement composée de pavillons, et l'extrême nord, entièrement composé d'une des cités les plus populaires de la ville. Dans ces cas de contrastes socio-résidentiels marqués, les pratiques d'évitement sont majoritaires. L'action de la ville, à travers les aménagements mis en place, participe à l'augmentation des pratiques d'évitements.

Les taux d'évitement de plus de la moitié des secteurs scolaires ne connaissent pas de fortes évolutions entre 2006 et 2009. Les variations des taux d'évitement de trente collèges sont comprises entre plus et moins 5%. Des collèges comme Pythéas et Mallarmé, ainsi que celui du Vieux Port en centre-ville, présentent des pratiques scolaires qui n'évoluent pas (variation inférieure à 1% du taux d'évitement), entre ces deux dates. La stabilité des espaces résidentiels explique largement la faiblesse des variations⁹⁰. Entre 2006 et 2009, le secteur du collège Louis Armand se démarque par la baisse très importante de son taux d'évitement. Cela s'explique en grande partie par l'ouverture, à proximité, d'un nouvel établissement public, le collège Germaine Tillion. Les parents d'élèves anciennement sectorisés sur Louis Armand et qui évitaient l'établissement sont désormais sectorisés sur Germaine Tillion.

⁹⁰ Les collèges Pythéas et Mallarmé sont situés en cœur de cités qui constituent la majeure partie de leur secteur de recrutement. Les changements du type de population résidant dans le secteur scolaire du Vieux Port, espérés par les aménagements liés à Euromed, ne sont pas encore effectifs en 2009.

Tableau 13 : Evolution du nombre de secteurs caractérisés par l'évitement ou le respect de la carte scolaire entre 2006 et 2009.

Evolution des secteurs évités en 2006 et 2009

	Nb_collège_09	Nb_collège_06
Tx_évit > 70%	1	1
60 <Tx_évit< 70%	8	5
50 <Tx_évit< 60%	12	8
40 <Tx_évit< 50%	13	14
30 <Tx_évit< 40%	13	16
20 <Tx_évit< 30%	6	4
Tx_évit< 20%	0	4

Evolution des secteurs où la carte scolaire est respectée entre 2006 et 2009

	Nb_collège_09	Nb_collège_06
Tx_respect > 70%	6	8
60 <Tx_respect< 70%	13	16
50 <Tx_respect< 60%	13	14
40 <Tx_respect< 50%	12	8
30 <Tx_respect< 40%	8	5
20 <Tx_respect< 30%	1	1
Tx_respect< 20%	0	0

- Le respect de la carte scolaire

Les cartes 32 et 33 (p.214) représentent la géographie du « respect de la carte scolaire » à l'entrée en sixième en 2006 et 2009. Le taux de respect de la sectorisation traduit le rapport entre le nombre des élèves de classe de sixième qui sont scolarisés dans le collège public de secteur et ceux habitant le secteur. L'analyse des secteurs où les élèves respectent la sectorisation confirme la tendance générale de l'augmentation de l'évitement scolaire. Ces cartes s'analysent en contrepoint de celles de l'évitement scolaire.

Malgré une baisse générale du respect de la carte scolaire, et une diminution du nombre de secteurs où plus de la moitié des élèves respectent la sectorisation, ces derniers représentent encore 32 collèges en 2009. Si en 2006 il y avait 4 secteurs où le respect de la carte scolaire dépassait 80%, en 2009 aucun collège n'atteint ce score et seulement 6 secteurs ont un taux supérieur à 70%. L'organisation spatiale du respect de la carte scolaire se calque sur les configurations géographiques des secteurs de recrutement. La plupart des secteurs qui présentent les taux de respect les plus importants se situent en périphérie de la ville (16^{ème}, 13^{ème}, 11^{ème} etc.)⁹¹. Ces derniers ont des superficies de recrutement importantes, jouant sur l'accessibilité de l'offre scolaire. Ainsi les 11^{ème} et 12^{ème} arrondissements sont ceux qui présentent une majorité de secteurs scolaires où le respect

⁹¹ Secteurs scolaires de l'Estaque, Ruissatel, Villon, Malraux ou Marseilleveyre.

de la sectorisation, est important, et partout supérieur à 40%. Cela s'explique par une relative homogénéité sociale dans ces quartiers. Il n'y a pas de contraste marqué au sein de l'espace résidentiel, et l'offre privée est très peu représentée (un établissement de confession juive et un catholique).

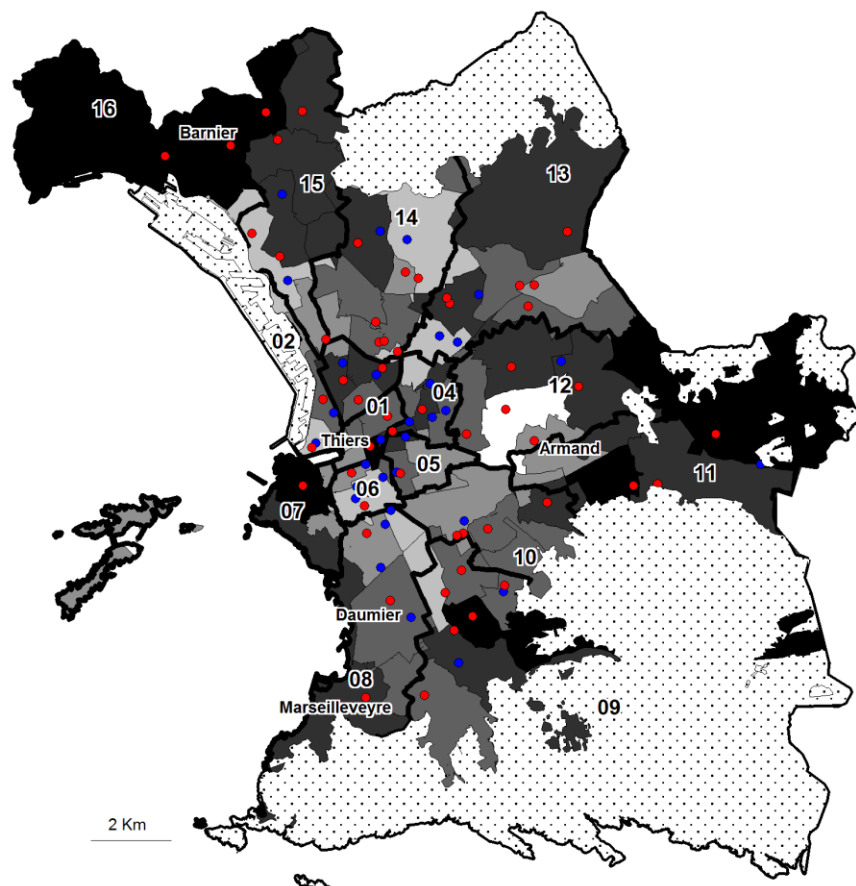
Thiers (1^{er}), Barnier (16^{ème}) et Louis Armand (12^{ème}) ont tous des taux de respect supérieurs à 70% en 2006 et 2009 mais les interprétations diffèrent. D'un côté, l'homogénéité sociale du secteur de recrutement ainsi que la localisation précise de l'établissement expliquent le respect massif de la sectorisation des collèges Barnier et Armand et d'autre part la réputation du collège ainsi que son accessibilité influencent les pratiques scolaires des élèves dans le secteur du collège Thiers. Globalement, les secteurs où la carte scolaire semble la mieux respectée s'enregistrent dans des contextes sociaux plus homogènes comme ceux des cités HLM : c'est le cas pour les collèges Barnier et Armand qui scolarisent respectivement les enfants des cités de la Castellane et d'Air Bel⁹². L'image des établissements ainsi que leur réputation expliquent aussi des tendances plus grandes au respect de la carte scolaire. C'est ce qu'on observe pour les collèges de Marseilleveyre et Daumier (8^{ème}) qui connaissent une augmentation du taux de respect de la sectorisation entre 2006 et 2009.

La géographie de l'évitement scolaire ne dessine pas d'organisation spatiale particulière dans la ville. Comme l'ont montré (Francois et Poupeau 2008), l'évitement n'est pas aléatoire, et correspond à des espaces hétérogènes, ainsi qu'à la composition de l'offre scolaire locale. D'autres facteurs comme la réputation ou l'accessibilité de l'établissement influencent les pratiques scolaires des parents. Si l'on fait la comparaison avec la distribution des revenus dans la ville, les différenciations nord/sud qui caractérisent la géographie sociale et la géographie des collèges de la ville ne semblent pas se confirmer à première vue dans les pratiques scolaires des parents d'élèves à l'entrée en sixième. Cela souligne l'importance des contextes locaux et surtout leur prise en compte dans l'analyse des pratiques scolaires.

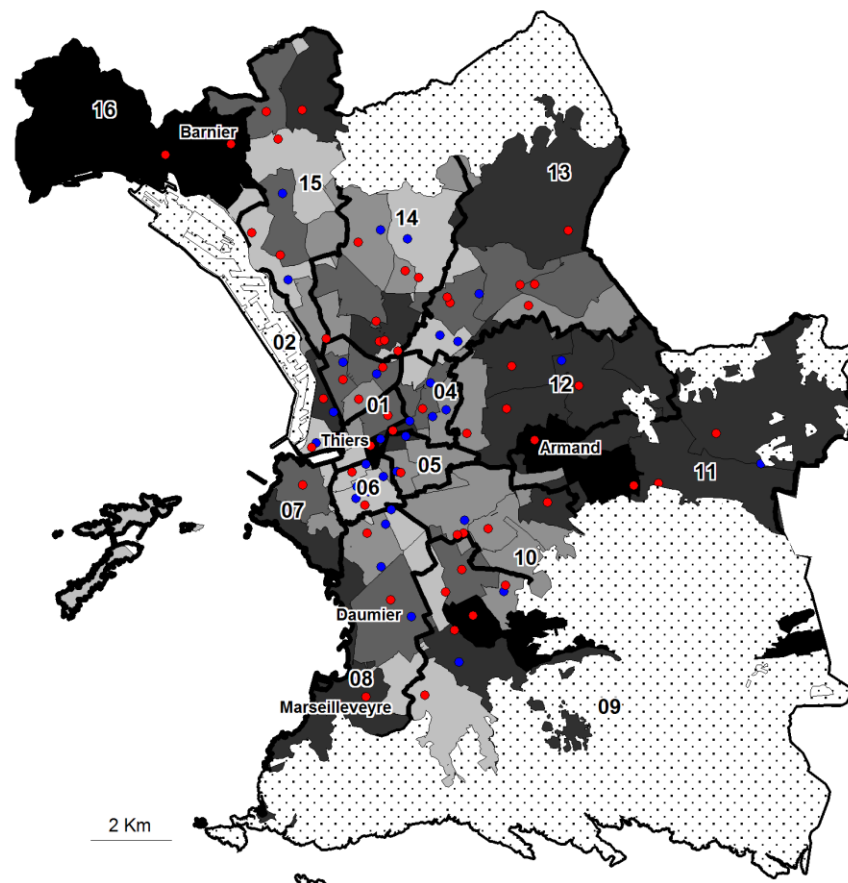
⁹² La majorité du secteur de recrutement de Barnier est composée par la cité de La Castellane. Le collège est situé juste en face, il suffit de traverser une route pour se rendre dans l'établissement.

Le respect de la scolaire à l'entrée en 6° à Marseille.

2006

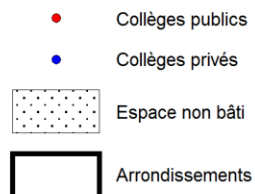


2009

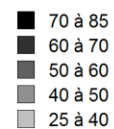


AMU – LPED – Audren G., 2014

Sources : DAEC, Rectorat d'Aix-Marseille, 2006 et 2009 ; Conseil Général 2011.



Taux de respect de la carte scolaire



Cartes 32 et 33 : Le respect de la carte scolaire à l'entrée en sixième. Evolutions entre 2006 et 2009.

2.2 - Effet de l'évitement et de l'attractivité des espaces scolaires

En suivant une méthodologie similaire à François et Poupeau (2008), nous avons construit des cartes de la « condensation » et de « l'évaporation » pour souligner les effets de l'évitement ou de l'attractivité des collèges dans l'espace scolaire marseillais. Ces cartes mettent en évidence le rapport entre le nombre d'élèves scolarisés dans les collèges publics et le nombre de résidents en âge scolaire par secteur scolaire. La **condensation** correspond à un nombre plus élevé d'élèves présents dans les collèges publics que de jeunes résidents dans le secteur. **L'évaporation** souligne la plus grande présence d'élèves résidents dans le secteur que d'élèves présents dans les collèges publics. Ces deux tendances s'observent à travers un rapport qui varie plus ou moins autour de 1. Si le taux se rapproche de 1, on peut penser à un respect total de la carte scolaire mais cela est peu probable. On peut alors supposer que le nombre des élèves de sixième habitant le secteur et qui évitent est compensé par l'arrivée de nouvelles personnes n'habitant pas sur place. Cela suppose alors un certain équilibre entre l'attractivité du collège de secteur, sa capacité d'accueil et les pratiques scolaires des habitants des quartiers de proximité. Si le taux est inférieur à 1, on va parler « d'évaporation » (ce cas de figure est le plus fréquent dans les secteurs scolaires marseillais) et si le taux est supérieur à 1, on parlera de « condensation ». L'effet de l'évitement et de l'attractivité scolaire en classe de sixième dans les collèges publics ne correspond pas aux divisions sociales de l'espace scolaire. On ne peut pas faire de parallèle entre l'attractivité du secteur scolaire, et les collèges favorisés, ou encore mixtes socialement. De même, la « répulsivité » des collèges les plus défavorisés n'est pas si évidente. Que ce soit en 2006 ou en 2009, l'effet de l'évitement scolaire ne marque pas de division claire dans l'espace scolaire marseillais. Il y a une diffusion des secteurs où l'évaporation d'élèves est importante, entre ces deux dates, et une confirmation de l'attractivité de certains collèges souvent situés en périphérie de la ville (16^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème}).

En 2009, les collèges de Marseillevyre, Grande Bastide, Pasteur et les Bartavelles (8^{ème}, 9^{ème}, 10^{ème}, au Sud Sud-est) ont un rapport se rapprochant de 1⁹³ : les fortes capacités d'accueil de ces établissements permettent la scolarisation d'élèves extérieurs au secteur venus dans ces collèges car ils jouissent d'une bonne image locale⁹⁴. De plus, leur implantation dans des quartiers assez mixtes socialement favorise le respect de la carte scolaire.

Les secteurs où le nombre d'élèves de sixième scolarisés dans le collège public est inférieur à ceux qui y habitent, sont les plus communs à Marseille (49 secteurs sur 53). Il

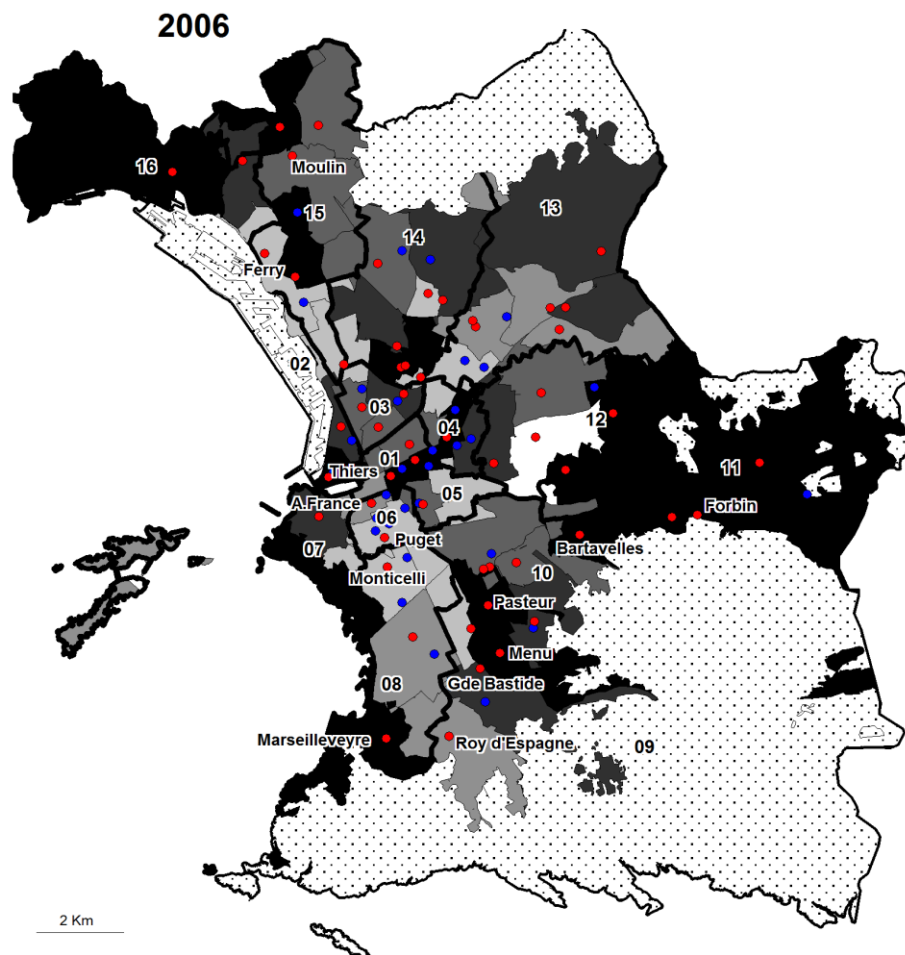
⁹³ Ce rapport est compris entre 0,94 et 0,97.

⁹⁴ Marseillevyre est, en 2009, le plus grand établissement scolaire avec plus de 255 élèves de sixième. Les collèges des Bartavelles et de Grande Bastide ont respectivement des effectifs supérieurs à la moyenne des collèges marseillais, 141 et 145 élèves.

semble que l'évaporation d'élèves soit généralisée dans la ville mais dans des intensités variables selon les collèges. Les secteurs du Roy d'Espagne (9^{ème}), de Pierre Puget, d'Anatole France (6^{ème}) et de Jean Moulin (15^{ème}), ont les rapports les plus éloignés de 1. Localement, les collèges de Roy d'Espagne et Jean Moulin (9^{ème} et 15^{ème}) jouissent d'une mauvaise image qui affecte leur attractivité. Situés dans des secteurs où des contrastes sont visibles dans l'espace résidentiel, les décalages entre l'offre éducative proposée et les attentes de certains parents d'élèves favorisent l'activation de stratégies d'évitement. L'évaporation est importante dans les secteurs plus favorisés, au sud, et en centre-ville, où la proximité de nombreux établissements privés facilite l'évitement scolaire (Anatole France, Pierre Puget et Monticelli, 6^{ème} et 8^{ème}). Dans ce cas de figure, les parents n'évitent pas le quartier en tant que tel, mais les conditions de scolarisation associées au secteur public (Francois et Poupeau, 2008). Ils scolarisent leurs enfants dans des établissements privés de prestige, affirmant ainsi une forme de distinction sociale.

Les secteurs de condensation, très peu nombreux, sont dispersés, le plus souvent situés dans des quartiers en périphérie. Ce cas de figure est le moins fréquent et ne s'enregistre que pour quatre secteurs scolaires aux profils différenciés. La condensation la plus forte s'enregistre autour du collège Thiers en centre-ville. La très bonne réputation de cet établissement ainsi que l'offre d'enseignement proposée (CHAM en partenariat avec le conservatoire de musique) expliquent cette forte attraction. La condensation autour du collège Château Forbin (11^{ème}), s'explique par plusieurs facteurs. La présence de plusieurs classes bilingues, une section européenne ainsi qu'une section sport étude, attirent de nombreux élèves. Pour certains parents d'élèves l'accès à ces classes particulières est perçu comme un moyen d'établir des classes de niveau dans les collèges. Cette distinction interne peut expliquer un respect plus important de la carte scolaire des parents résidents mais aussi l'attire pour d'autres, habitant des quartiers proches. De plus, la rénovation de l'établissement entre 2004 et 2007 a permis de revaloriser son image locale. La situation géographique du collège favorise son accessibilité face au reste de l'offre scolaire locale. Le collège est excentré et assez éloigné des autres collèges publics et privés. L'établissement privé le plus proche est difficilement accessible à cause de l'autoroute et de la voie ferrée qui créent une discontinuité géographique et ne facilitent pas les déplacements dans cette zone. Les autres secteurs scolaires où le rapport entre le nombre d'élèves scolarisés et résidents est supérieur à 1 s'enregistrent autour des collèges Jules Ferry (15^{ème}) et Sylvain Menu (9^{ème}). La relative homogénéité sociale des quartiers favorise le respect de la carte scolaire. La création d'un gymnase en 2007 à Jules Ferry a pu contribuer à l'attraction de ce dernier. Ce secteur a connu récemment de profondes transformations de l'espace résidentiel avec notamment la construction de nouvelles résidences fermées de grande taille (Villa Christine, Valnatureal). Ces recompositions socio-spatiales pourraient affecter dans l'avenir les pratiques scolaires locales et contribuer à une augmentation de l'évitement scolaire du collège Ferry, dans les prochaines années.

Effet de l'évitement et de l'attractivité scolaire en classe de 6[°] dans les collèges publics à Marseille

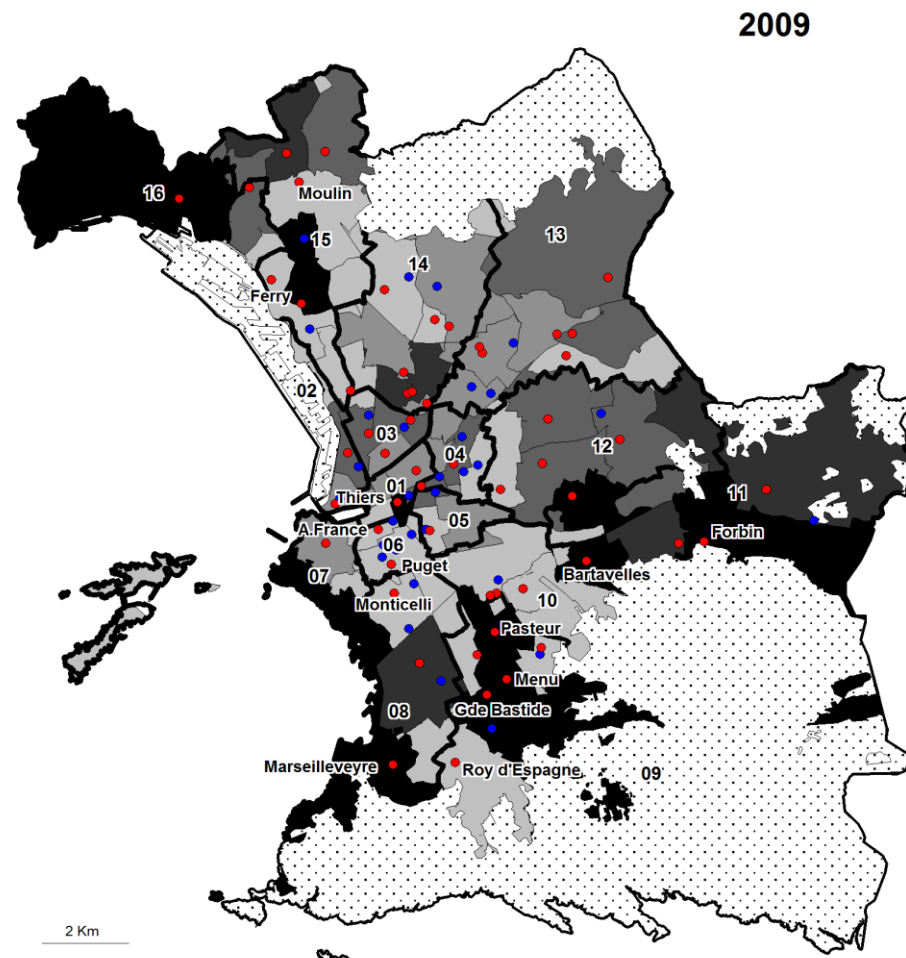


Rapport entre le nombre de 6[°] résidents le secteur et le nombre de 6[°] scolarisés dans le collège public du secteur*

■ 0,9 à 1,7
■ 0,8 à 0,9
■ 0,7 à 0,8
■ 0,6 à 0,7
■ 0,3 à 0,6

● Collèges publics
● Collèges privés
■ Espace non bâti
□ Arrondissement

* le nombre de 6[°] scolarisés dans le collège public de secteur prend aussi en compte des 6[°] qui n'habitent pas forcément ce secteur.



Condensation

(plus d'élèves de 6[°] présents dans le collège public de secteur que d'élèves de 6[°] résidents)

Evaporation

(plus d'élèves de 6[°] résidents que d'élèves présents dans le collège public de secteur)

Cartes 34 et 35 : Effets de l'évitement et de l'attractivité scolaire dans les collèges publics.

Sources : DAEC. Rectorat d'Aix Marseille, 2006, et 2009; sectorisation CG 2011.

G.Audren - AMU - LPED

Encadré 11 : La création d'une variable inédite

La géolocalisation précise des élèves permet de créer une nouvelle variable. Une fois intégrée dans le logiciel SIG Mapinfo, il est possible, à partir du domicile de l'élève, d'estimer la distance qu'il parcourt jusqu'à son collège. Un code informatique simple dans l'application « Map Basique » a permis d'automatiser le calcul de la distance entre le domicile de chaque élève et son collège de scolarisation. Cette distance est une estimation à vol d'oiseau et ne correspond pas au trajet réel effectué. Les discontinuités géographiques du tissu urbain, les voies de transports ainsi que les moyens utilisés sont autant de facteurs qui influencent les trajets quotidiens des élèves (que ce soit en temps, ou en distance parcourue). Même si la distance estimée ne traduit pas réellement les parcours des élèves c'est une production exclusive et inédite. Calculée pour tous les élèves de sixième il est alors possible de calculer des distances moyennes de recrutement par établissement (carte 36), et même d'observer les aires de recrutement des collèges dans la ville (Cf- chapitre 3, 4.1).

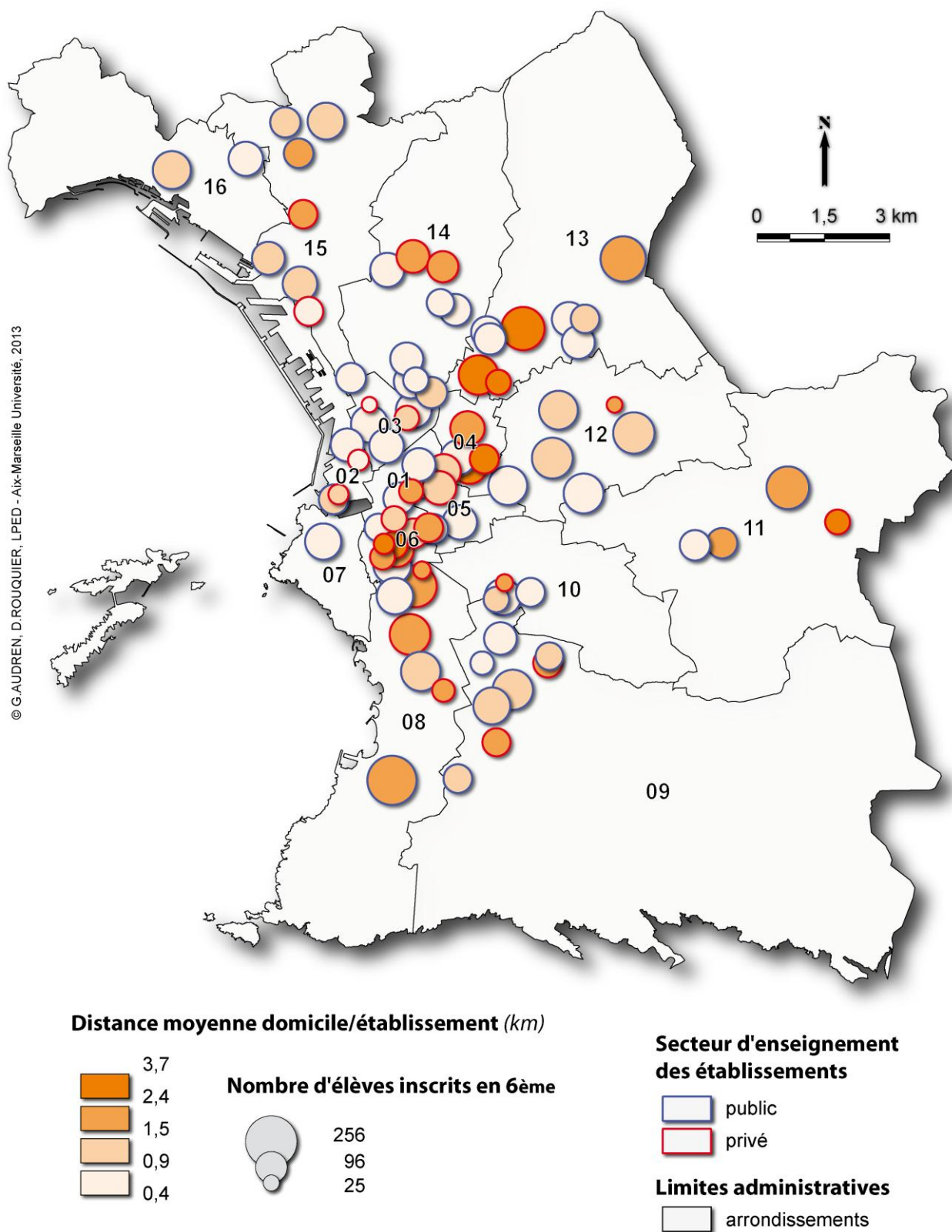
La carte 36 (p.220) se base sur la moyenne des distances parcourues par les élèves de sixième pour se rendre dans leur collège. Elle prend en compte l'effet de l'évitement scolaire dans les collèges et souligne les disparités d'accès aux collèges. Son observation confirme l'organisation socio-spatiale de l'offre scolaire. En 2009, la moitié des élèves de sixième parcourent moins de 800m entre leur domicile et le collège où ils sont scolarisés (public et privé). La distance moyenne est plus élevée (environ 1298m) mais elle est influencée par les fortes valeurs de certains élèves qui parcourent plus de 5km pour se rendre dans certains collèges privés. Les distances parcourues varient alors de 21 m à plus de 16Km. Les distances moyennes par établissement sont presque multipliées par 10 entre un collège de centre-ville (Chape, 389m) et l'établissement privé de Lacordaire (3740m). Mais les variations sont fortes entre collèges et notamment entre l'offre publique, soumise à la sectorisation, et l'offre privée qui recrute dans toute la ville et même parfois hors commune.

Dans le secteur public, la majorité des collèges ont des distances moyennes de recrutement légèrement inférieures à la moyenne communale⁹⁵. Les collèges au recrutement inférieur à 400m se situent en centre-ville, dans des quartiers populaires ou mixtes socialement, et dans les quartiers nord, pour les collèges implantés en cœur de cités. Les plus grandes distances parcourues s'enregistrent alors dans des établissements aux secteurs de recrutement vastes et situés en périphérie comme Marseilleveyre, Malraux et Le Ruissatel (8^{ème}, 13^{ème} et 11^{ème}). Les collèges privés sont ceux qui enregistrent les distances les plus élevées car ils ne sont pas sectorisés et leur recrutement s'effectue dans toute la ville et parfois en dehors de Marseille⁹⁶. Les collèges aux distances les plus faibles sont implantés dans des quartiers populaires tandis que ceux aux distances plus élevées, ont des profils variés. Lacordaire est le collège ayant la plus grande distance moyenne de recrutement, son excellente réputation lui permettant d'attirer de nombreux élèves dans un périmètre vaste. La confession religieuse, les parcours scolaires spécifiques ou simplement la situation géographique de l'établissement sont des motifs pour lesquels les familles sont prêtes à parcourir des distances élevées. Les collèges de confessions juives (Gan Ami, Ort, Yavné), ceux aux parcours scolaires spécifiques (St Vincent de Paul) ou bien ceux, excentrés (Notre Dame de la Jeunesse), ont des distances moyennes de recrutement supérieures à 2Km.

⁹⁵ Dans le secteur public, la distance moyenne de recrutement est plus faible, et varie entre 389m à 2178m.

⁹⁶ Dans le secteur privé, les distances moyennes de recrutement sont plus élevées, plus des ¾ des collèges ont un recrutement supérieur à la moyenne communale, mais l'amplitude est plus forte variant de 400m à plus de 3,5Km.

Les disparités d'accès aux collèges des élèves de 6ème à Marseille



Sources : DAEC, Rectorat Aix-Marseille, 2009

Carte 36 : Distances de recrutement à l'entrée en sixième en 2009.

2.3 - Le resserrement vers des espaces scolaires attractifs

Les cartes 37 et 38 (p.223) représentent le rapport entre le nombre total d'élèves de sixième habitant le secteur et ceux qui y sont scolarisés, que ce soit dans les collèges publics ou privés. L'absence de données sur les effectifs des collèges privés hors contrat constitue un biais de lecture. Pour les secteurs scolaires abritant ces établissements, il faut alors légèrement sur estimer la condensation dans ces secteurs⁹⁷. Ces cartes prennent donc en compte l'ensemble des pratiques scolaires des élèves de sixième dans la ville. La géographie des espaces scolaires attractifs se calque sur répartition des établissements privés sur le territoire et s'explique par la densité et la qualité de ces derniers. La prise en compte des départs dans le privé entraîne un resserrement des « espaces scolaires attractifs » dans la ville. Ces secteurs sont peu nombreux, éclatés spatialement, et localisés autour d'établissements privés de quartier. Lors de l'évitement scolaire, les parents d'élèves ne parcourent pas de grandes distances à partir de leur quartier de résidence. Quand l'offre scolaire locale est diversifiée, ils ont tendance à scolariser leurs enfants à proximité.

Les espaces scolaires attractifs sont ceux présentant un rapport supérieur à 1,5 et abritant un nombre important de collèges privés dans leurs secteurs. Sur la carte on observe une bande d'espaces scolaires attractifs en centre-ville, partant du 4^{ème} jusqu'au 1^{er} arrondissement. Ces espaces ressortent car ils concentrent la majorité de l'offre privée du centre-ville. Le seul secteur du collège Chape abrite trois établissements privés tandis que le secteur voisin du collège Gibraltar abrite l'établissement de Lacordaire. Alors que le collège Gibraltar est le plus évité à Marseille, il ressort ici comme l'un des secteurs les plus attractifs. Cela s'explique par l'attraction très importante du collège de Lacordaire qui décrit l'aire de recrutement des élèves la plus étendue de la ville. Le secteur de Thiers n'abrite pas de collège privé mais ressort comme très attractif, ce qui confirme l'excellente réputation de cet établissement qui attire de nombreux élèves. Il y a un pôle attractif plus au Sud, englobant les secteurs de Puget et de Monticelli. Ces deux secteurs concentrent plus de 6 établissements privés. La proximité spatiale est forte entre tous ces établissements et l'offre d'enseignement est diversifiée, entre des orientations plus professionnelles à St Vincent de Paul, en passant par l'accueil d'élèves en difficulté à St Eugène de Mazenod, jusqu'à l'excellence scolaire des établissements historiques de Provence ou Cluny. La condensation dans ces secteurs s'illustre par un recrutement majoritairement local ou des quartiers voisins. Plus ponctuellement, des secteurs excentrés comme Grande Bastide (9^{ème}) ou Ferry (15^{ème}) attirent des élèves dans les seuls établissements privés de quartiers comme Ste Trinité et Notre Dame de la Viste. Si l'attraction de l'espace scolaire autour du collège public Grande Bastide et de l'établissement privé Ste Trinité dans le 9^{ème}, se confirme voire augmente entre 2006 et 2009, elle peut baisser dans d'autres secteurs notamment celui de

⁹⁷ Les variations sont très faibles, car ces collèges sont généralement petits et localisés dans le 10^{ème}.

Manet dans le 14^{ème}. Même si le taux de condensation reste supérieur à 1, il baisse légèrement entre ces deux dates. Le recours à l'établissement privé de quartier Henri Margalhan ne semble plus satisfaire les attentes éducatives des parents récemment installés qui valorisent alors des établissements publics et privés plus reconnus et plus éloignés dans la ville. Les espaces scolaires les moins attractifs correspondent quant à eux, aux secteurs majoritairement défavorisés où l'offre scolaire privée n'est pas représentée⁹⁸.

En détaillant les pratiques d'évitement des élèves, on peut établir une distinction spatiale de l'attractivité scolaire à Marseille. En effet, les modalités de l'évitement à l'entrée en sixième diffèrent selon les secteurs, et la carte du recours au privé dans les stratégies des parents (carte 39), confirme l'attractivité de plusieurs secteurs.

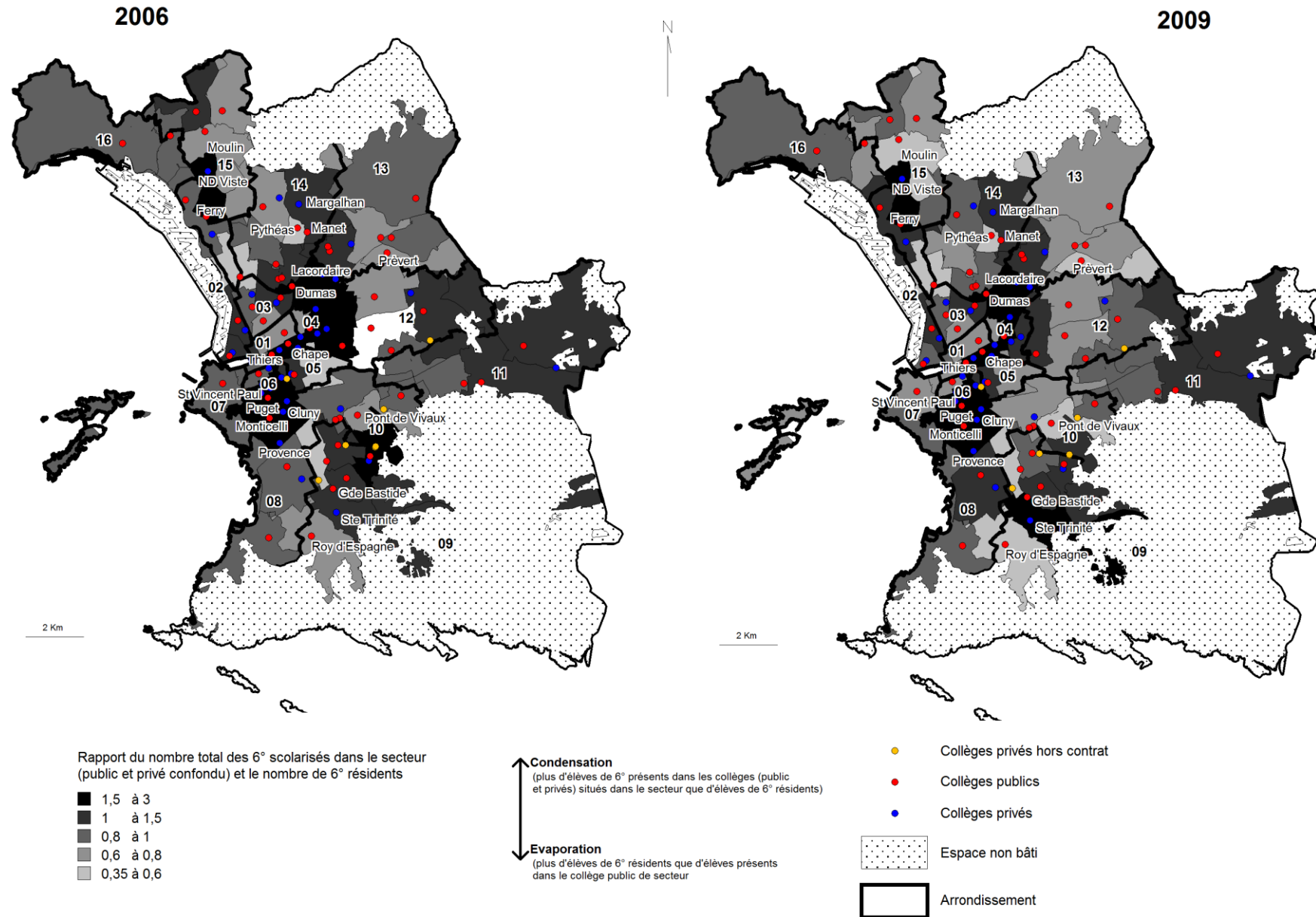
Les secteurs, où plus de 80% des élèves ont recours à un établissement privé au moment de l'évitement à l'entrée en sixième, sont majoritairement situés en centre-ville et au sud, dans des secteurs où l'offre privée est dense à l'échelle des quartiers. Dans ces secteurs intermédiaires à favorisés, les pratiques d'évitement ne traduisent pas une fuite du quartier en lui-même, mais un refus des conditions de scolarisation dans les collèges publics, favorisé par la diversité de l'offre privée de proximité accessible. Lors de l'évitement les distances parcourues sont relativement faibles, et les pratiques scolaires s'enregistrent dans les mêmes quartiers⁹⁹. Les secteurs où le recours au privé lors des stratégies d'évitement est le plus faible, se situent principalement dans des quartiers populaires où les collèges de secteur sont en grande difficulté (majoritairement au nord, mais aussi à l'Est). Dans ces quartiers, la population à dominante défavorisée n'a ni les moyens financiers, ni les capacités organisationnelles d'éviter en direction du privé. La faiblesse du recours au privé dans ces secteurs s'explique aussi largement par la faiblesse de l'offre privée dans ces quartiers¹⁰⁰. Cette carte confirme à nouveau l'importance du rôle essentiel de l'offre scolaire locale dans les pratiques scolaires des parents d'élèves.

⁹⁸ Les secteurs du Roy d'Espagne, Jean Moulin, Prévert, Pythéas, et Pont de Vivaux, ont un rapport inférieur à 0,6.

⁹⁹ Les secteurs de Marseilleveyre, Monticelli, Chartreux, Ruissatel, Chape, Puget, Gibraltar, Daumier ont des taux du recours au privé supérieurs à 80%. Ces secteurs ont été mis en évidence lors de l'analyse des espaces scolaires attractifs. Cette carte confirme à nouveau le rôle important de l'offre scolaire locale dans les pratiques scolaires.

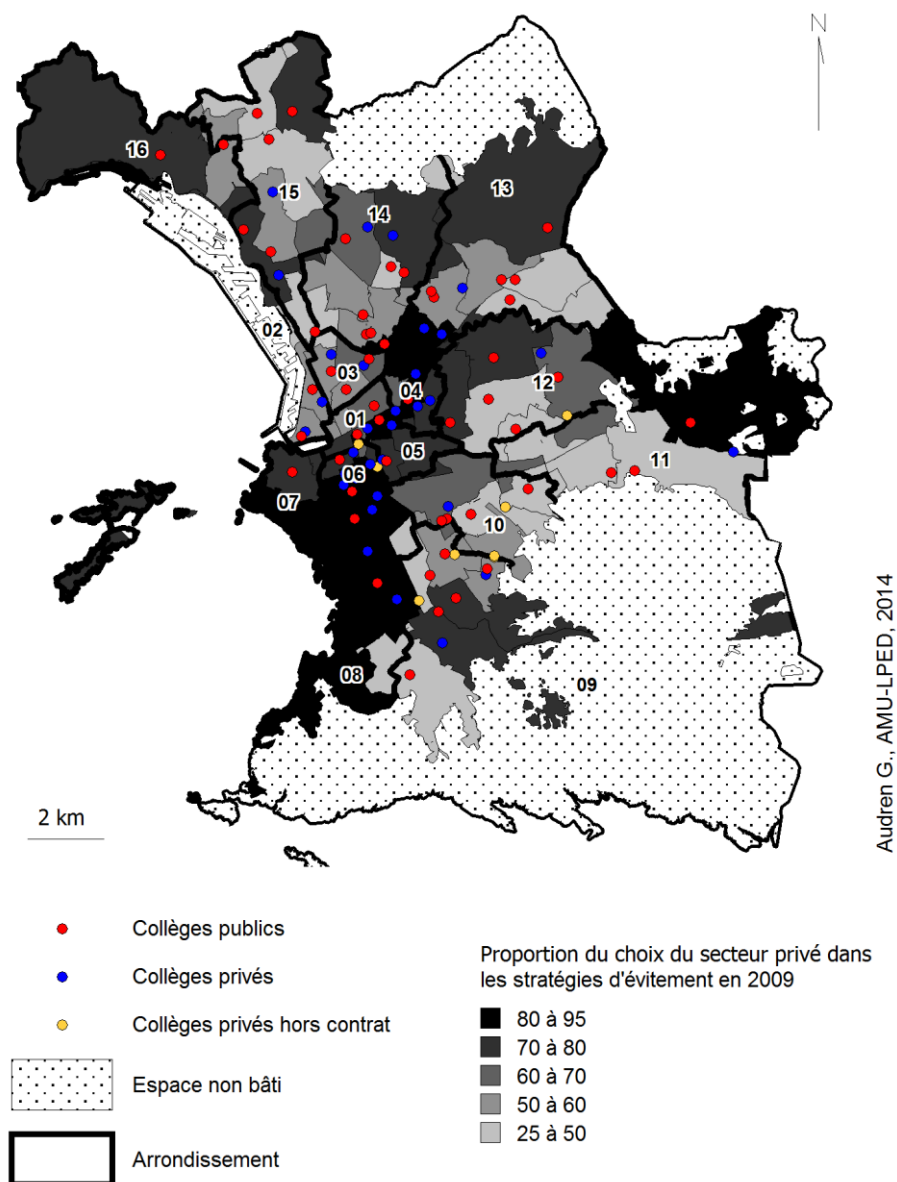
¹⁰⁰ Les secteurs Prévert, Renoir, Pythéas, Wallon, Bachas (13^{ème}, 14^{ème}, 15^{ème}), Vivaux, Villon, (10^{ème}, 11^{ème}) et Roy d'Espagne (9^{ème}) ont des taux du recours au privé inférieur à 40%.

Les espaces scolaires attractifs à l'entrée en sixième.



Cartes 37 et 38 : Les espaces scolaires attractifs à l'entrée en sixième en 2006 et 2009.

Part du recours au secteur privé dans les stratégies d'évitement à l'entrée en 6^e à Marseille en 2009



Carte 39 : Part du recours au secteur privé lors de l'évitement en 2009.

2.4 - L'influence des contextes locaux sur l'attractivité des collèges publics

Par « contextes locaux », on prend en compte le contexte urbain social, l'offre d'enseignement proposée dans les collèges, les événements locaux, la politique d'action du chef d'établissement selon les collèges. Les cartes présentées se basent sur l'analyse des demandes de dérogation à l'entrée en sixième, provenant des services DOS/DE (divisions organisation scolaire et division des élèves) de l'Inspection d'Académie du département¹⁰¹. Pour plus de précisions, se référer à l'annexe 6. La carte synthétique des collèges les plus demandés (carte 40, p.228) présente les demandes de dérogation pour entrer dans les établissements, mais ces dernières ne sont pas forcément toutes acceptées. On aborde alors l'attractivité des collèges publics dans la ville. A l'inverse, la carte du coefficient d'attractivité des collèges (carte 41, p.229) représente les demandes acceptées pour entrer ou sortir des collèges¹⁰². L'analyse de ces cartes confirme la forte correspondance entre les contextes urbains et scolaires, qui affectent le choix des parents.

Plusieurs facteurs contribuent à l'attractivité de l'offre publique mais ils varient à l'échelle communale. En effet, les contextes locaux (de scolarisation, urbain et sociaux), ainsi que l'action de certains chefs d'établissement, influencent les choix scolaires des parents d'élèves. Même dans des quartiers défavorisés où l'offre publique est dégradée il s'opère des distinctions entre plusieurs établissements, pourtant avec les mêmes difficultés scolaires et sociales. La situation locale de ces établissements ainsi que leur réputation vont affecter les demandes des parents. L'offre d'enseignement proposée dans les collèges de quartiers intermédiaires et plus favorisés, influence les parents d'élèves dans leur choix de demandes de dérogation. Les corrélations sont fortes entre l'offre locale et les pratiques scolaires. Si la densité de l'offre privée accentue dans certains quartiers l'évitement scolaire, dans d'autres, où elle est peu représentée, d'autres facteurs comme les images et les réputations d'établissements peuvent affecter les pratiques scolaires des parents des élèves.

Les parents ne s'inscrivent pas seulement dans une perspective utilitariste de « maximisation des chances scolaires », mais se préoccupent aussi de la « sécurité » et en général de la socialisation de leurs enfants (Maurin, 2004). La localisation du collège au sein de l'espace résidentiel, la qualité physique de l'établissement mais aussi de ses abords, sont autant de facteurs influençant les pratiques. Durand, 2004, introduit la notion de paysage scolaire qui serait à l'image de l'environnement urbain et participerait aussi à la détermination des choix scolaires des parents. La proximité du bâti scolaire avec celui d'habitation peut susciter l'étouffement et la présence d'espace vert ou sportif peut parfois être « un argument de vente » du collège de la part des chefs d'établissement, et être perçu

¹⁰¹ Les informations sont issues de deux documents principaux : Le bilan des décisions de dérogations à l'entrée en 6^{ème} pour l'année 2009-2010 ainsi que l'Enquête Carte Scolaire, réalisée par le bureau de la vie scolaire de l'Inspection Académique, pour 2011-2012.

¹⁰² Les calculs des coefficients d'attractivité ont été réalisés manuellement, pour ces deux dates.

comme un élément d'aération, quand l'école semble prisonnière des grands ensembles environnants. Parallèlement des aspects physiques extérieurs comme la qualité du bâti, la sécurisation physique de l'établissement, la présence de grilles sont aussi des facteurs qui reflètent le contexte urbain dans lequel se situe le collège et participent à la détermination des choix scolaires.

Les collèges qui enregistrent le plus de demandes « d'entrée » (Daumier 8^{ème}, Pasteur 9^{ème}, Dumas 14^{ème}, Les Bartavelles 10^{ème}) ne décrivent pas les mêmes dynamiques (carte 41, p.229). L'offre d'enseignement proposée dans les collèges ainsi que les actions spécifiques de chefs d'établissements peuvent favoriser l'attractivité des établissements. L'attraction du collège Pasteur (9^{ème}) s'explique par l'action déterminante du principal de cet établissement. Grâce à une politique forte, d'encadrement, et de reprise en main de la gestion du collège, le chef d'établissement a reconstruit une image locale très positive.

EV_1, 2010 : « Pasteur a fait de la « retape », le chef d'établissement a vendu son collège avec des plaquettes, il a tourné dans les écoles, il fait savoir tout ce qui se passe et le valorise (...) Avant c'était un établissement qui était fui à cause d'un principal qui ne tenait pas la route(...) mais là le chef d'établissement qui est resté sept ans sur Pasteur avait donné une cote à son collège qui faisait abandonner le privé à des élèves qui revenait dans le public ! ».

Les collèges Sylvain Menu (9^{ème}), Chape (4^{ème}), Marseilleveyre (8^{ème}) et les Bartavelles (10^{ème}) enregistrent aussi de nombreuses demandes de dérogations entrantes. Situés dans différents arrondissements de la ville dans des contextes urbains particuliers, ils décrivent pourtant des profils similaires, et leurs caractéristiques internes expliquent la part importante des dérogations. L'attrait pédagogique, la composition sociale de la population scolaire (aucun de ces établissements ne bénéficient des statuts de l'éducation prioritaire) ainsi que les caractéristiques physiques de leurs locaux déterminent des profils attractifs. Tous ces établissements proposent des classes bilangues dès la sixième (allemand, anglais, russe) des sections européennes ou internationales et parfois des options/langues rares comme le chinois ou le russe. Ils possèdent tous une section sportive¹⁰³, et Marseilleveyre se distingue par la pluralité de ses enseignements de langues¹⁰⁴. Cette diversité d'enseignement au sein des établissements est attractive pour les parents d'élèves surtout si elle perçue comme permettant d'accéder aux « meilleures classes », aux classes préservées, à l'intérieur de ces collèges. De plus, le fait d'accueillir certaines sections sportives permet

¹⁰³ L'inscription dans les sections sportives scolaires relève de chaque établissement. Elle est traitée dans le respect de la carte scolaire. Des aménagements sont possibles, sous l'autorité du recteur d'académie. Le collège Chape a une section sportive équitation ; les Bartavelles une section d'escalade, Sylvain Menu de Hand-Ball et Marseilleveyre de Planche à voile).

¹⁰⁴ Une Section Internationale "Espagnol" ; Une Section Internationale "Italien" ; Section Internationale "Arabe" qui vient d'ouvrir en sixième pour 12 élèves ; Une Section Bilangue "Russe - Anglais"

aux élèves d'évoluer dans des « espaces de sport et de découverte » plus grands que dans la majorité des autres collèges. Ce dernier avantage confère une bonne image auprès des parents d'élèves et c'est d'ailleurs une aménité environnementale qui est très valorisée et mise en avant dans les plaquettes et sur le site des collèges¹⁰⁵. Enfin, les résultats scolaires contribuent aussi à marquer l'image des collèges. Tous ces collèges ont des taux de réussite au brevet des collèges autour des 90% et nettement supérieurs à ceux du bassin dans lequel ils se trouvent¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Les collèges Menu et Bartavelles ont des surfaces « vertes » dépassant les 20000m², Marseilleveyre se distingue une nouvelle fois avec plus de 90000m² disponible (https://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/icms/c_229058/connaissance-academique-partagee-cap).

¹⁰⁶ En 2010, Menu et Marseilleveyre ont des taux de réussite autour de 90%, plus de 10 points supérieur aux collèges du bassin Marseille centre. Les Bartavelles plus de 8 points atteignant 88% et Chape plus de 11 points atteignant 90%.

Collèges publics les plus demandés à l'entrée en 6^e à Marseille en 2011

Nombre de dérogations demandées pour entrer dans les collèges publics en 2009

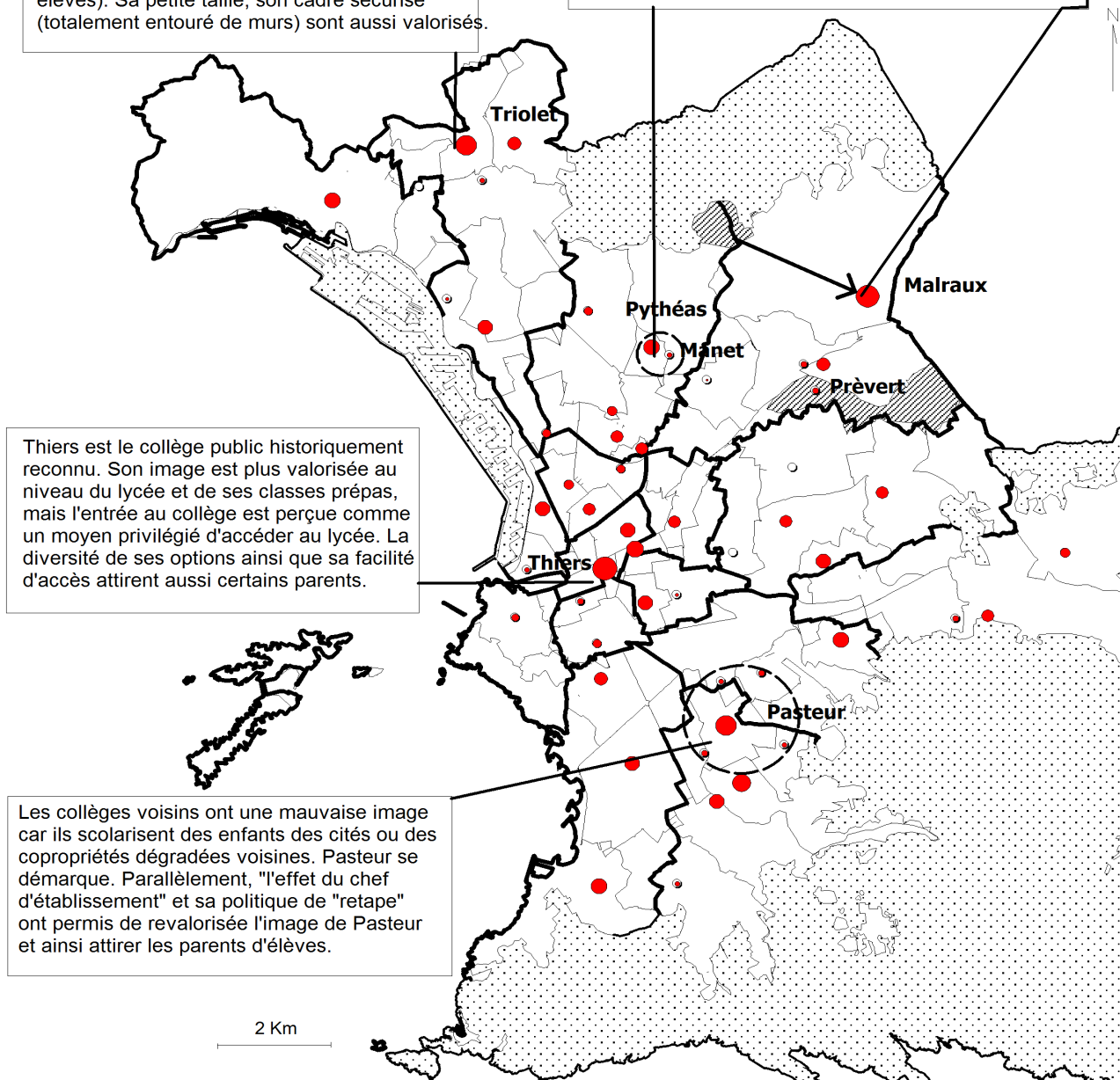


Sources : Inspection Académique 13, enquête carte scolaire, 2011-2012
Sectorisation Conseil Général 13, 2011.

De nombreux parents habitant le quartier de la Batarelle font des demandes de dérogations à Malraux afin d'éviter leur collège de rattachement (Prèvert) qui a une très mauvaise image largement due à sa situation dans la cité de Frais Vallon. Ces parents soulignent aussi, que Malraux est le seul collège du nord du 13° et 14° qui n'est pas classé dans un réseau de l'éducation prioritaire.

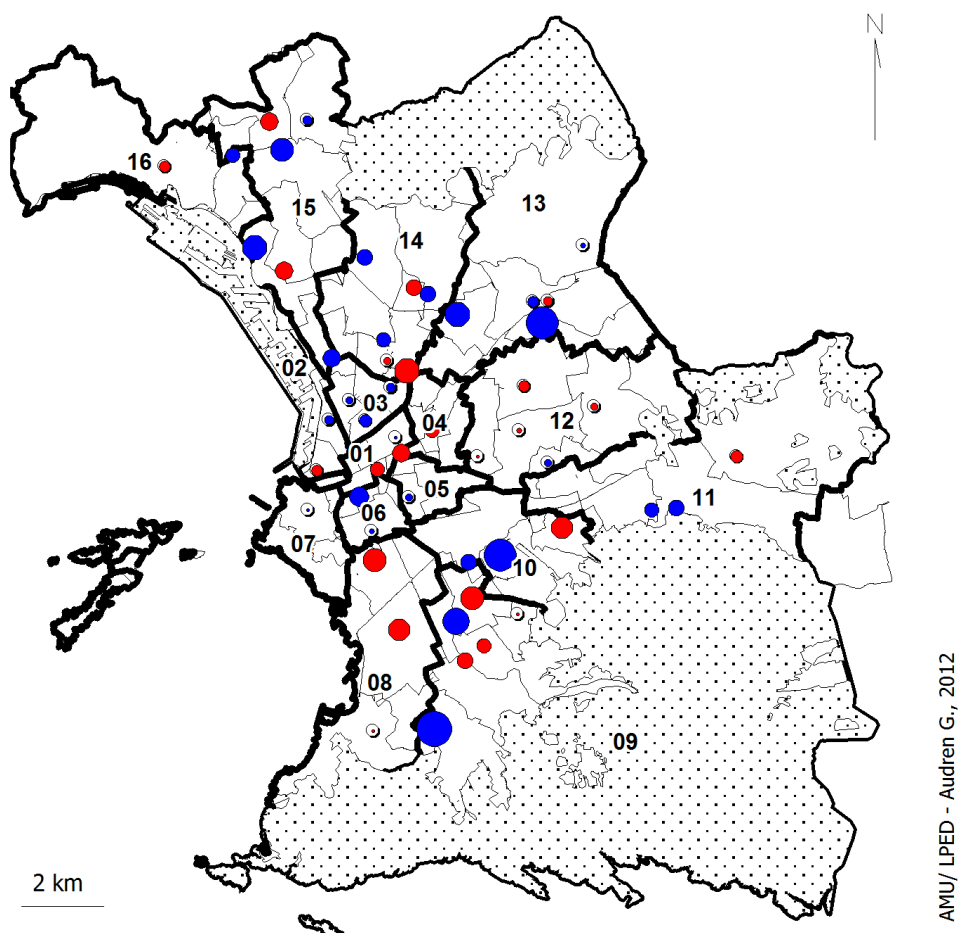
L'attractivité du collège Triolet s'explique d'une part par sa situation en dehors des cités (au cœur du noyau villageois de St Antoine), et par son accessibilité (lignes de bus directes reliant les cités d'habitations de la majorité des élèves). Sa petite taille, son cadre sécurisé (totalement entouré de murs) sont aussi valorisés.

Pythéas est plus attractif que Manet pour les parents résidants dans les cités voisines. Son plus faible effectif, son encadrement jugé plus sécuritaire, son retrait physique des cités ainsi que les plus grands espaces disponibles (verts ou terrains de sport) sont autant de facteurs qui attirent les parents. La venue du footballeur Zidane dans le collège lui a conféré une image encore plus valorisée.

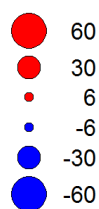


Carte 40 : Les collèges les plus demandés à Marseille en 2011.

Coefficient d'attractivité des collèges publics à l'entrée en 6^e à Marseille en 2009



Coefficient d'attraction des collèges en 2009
 $(nb_dero_entr - nb_dero_sort) / effectif\ 6^e * 100$



- Collèges publics
- Espace non bâti

Sources : Inspection Académique 13, 2009

Carte 41 : Coefficient d'attractivité des collèges publics à Marseille en 2009.

Le coefficient d'attractivité présenté sur la carte 41 n'est pas réellement révélateur des pratiques scolaires des parents d'élèves à l'entrée en sixième, car il ne considère que les mouvements d'élèves au sein de l'offre publique (Cf- annexe 6). Ce coefficient permet tout de même de localiser et d'estimer le poids des dérogations dans l'évitement scolaire entre collèges publics. Par ailleurs, il souligne l'influence directe des capacités d'accueil des établissements sur la possibilité d'accepter ou non des dérogations. Ainsi les pratiques scolaires de l'ensemble des élèves de sixième déterminent les conditions de déplacement au sein des collèges publics, l'évitement dans le privé contribuant à une plus grande possibilité d'acceptation des dérogations dans les collèges publics de secteurs qui sont fuis.

La carte du coefficient d'attractivité des collèges publics en 2009 (carte 41) fait ressortir plusieurs établissements fortement évités à l'image du Roy d'Espagne qui est le plus répulsif (étudié dans le chapitre 2, 4.2). Pour les collèges où le nombre de dérogations pour sortir de l'établissement sont supérieures à celles pour entrer, le coefficient d'attraction est négatif. Dans les secteurs du Roy d'Espagne 9^{ème}, Pont de Vivaux 10^{ème}, Jean Moulin 15^{ème} et Jacques Prévert 14^{ème}, situés dans des quartiers intermédiaires et populaires, l'évitement scolaire passe alors par le recours aux dérogations et la scolarisation dans un autre établissement public. La faiblesse de l'offre privée de proximité ainsi que l'image négative qui leurs sont attribuées, contribuent à ces comportements.

Les collèges de Jean Moulin et Jacques Prévert (15 et 14^{ème}) font partie de ceux ayant les coefficients d'attraction les plus négatifs. Les contrastes socio-résidentiels au sein de leurs secteurs de recrutement expliquent la plupart des demandes de dérogations sortantes (ces études de cas seront développées dans la suite de la thèse), mais l'offre d'enseignement proposée peut aussi jouer un rôle « répulsif » pour certains parents d'élèves, à l'image du collège Moulin.

Ce collège est spécialisé dans l'accueil des élèves en très grande difficulté scolaire. Il cumule les dispositifs de l'éducation prioritaire (Eclair et violence ASA), accueille une population scolaire très défavorisée (plus de 85% d'élèves sont défavorisés) et propose de nombreuses sections scolaires spécialisées et professionnelles. Dès la sixième la scolarisation en SEGPA (section d'enseignement général et professionnelle adapté) est proposée. En classe de quatrième et de troisième, les élèves les plus difficiles/ayant le plus de difficultés scolaires peuvent être orientés dans quatre SEGPA différentes : Bâtiment et construction, Structures métalliques, Hôtellerie et tourisme et Nettoyage, protection environnement. Parallèlement, le collège accueille une unité pédagogique d'intégration et une unité pour l'inclusion scolaire. Ces orientations d'enseignement, traduisent bien l'image et le niveau scolaire de l'établissement, qui obtient à peine 58,9% (plus de 6 points derrière la moyenne des collèges du même bassin, Marseille littoral nord) de réussite au brevet des collèges en 2010 pour les classes en cursus « normal ». Pour contrer cet étiquetage, une classe bilingue allemand/anglais a été ouverte afin de limiter les départs des « meilleurs élèves ».

Si ce collège n'est pas attractif pour les parents d'élèves, il ne l'est pas non plus pour les jeunes enseignants. Jean Moulin, fait partie de la « liste noire » pour les jeunes professeurs sortant des concours : Ev_5, 2011 : « (...) *pour les nouveaux profs qui arrivent à Marseille les pires c'est Barnier, Massenet, Rimbaud, et Moulin...(...) l'équipe pédagogique est très jeune, dès qu'on est là bas on veut en partir !* »¹⁰⁷. En effet, à Jean Moulin l'équipe pédagogique est jeune, la majorité des enseignants ne dépassent pas les 41 ans, et cela ne permet pas une stabilité de l'équipe enseignante, pouvant impacter la réalisation de projets au sein de l'établissement.

Les collèges présentant les coefficients d'attraction les plus élevés, Dumas (14^{ème}) et Monticelli (8^{ème}), sont fuis localement par certains parents d'élèves qui se dirigent vers des établissements privés d'excellence, comme Lacordaire, à proximité du collège Dumas et Provence ou Cluny dans le 8^{ème}. Cet évitement libère des places, limite la pression sur les effectifs, et facilite l'acceptation des dérogations entrantes dans ces collèges. Alors que le secteur du collège Dumas est le plus fortement évité en 2009, ce collège est celui qui enregistre le coefficient d'attraction le plus élevé. Pour certains parents il est considéré comme l'établissement public le « moins pire » de l'arrondissement et sa classe bilingue anglais-allemand contribue à son attractivité. De plus, le changement de nom du collège a peut être permis de revaloriser son image locale (Cf- chapitre 2, 1.2).

¹⁰⁷ Entretien réalisé auprès d'un nouveau professeur d'histoire géographie au collège Mallarmé 13^{ème}, octobre 2011.

3 - Des pratiques scolaires contrastées à l'échelle locale

A l'échelle locale, les pratiques scolaires sont diversifiées, variables selon les quartiers et les contextes socio-résidentiels. D'une façon générale, on peut distinguer des pratiques centrifuges, dirigées vers l'extérieur du quartier, dans le cas de l'évitement scolaire et des pratiques scolaires centripètes, si la carte scolaire est respectée. Mais ces tendances sont-elles généralisables à l'ensemble du territoire marseillais ? L'objectif est de comprendre comment les pratiques scolaires s'articulent à l'espace urbain et varient selon les configurations locales de l'espace scolaire et résidentiel. Ainsi, des exemples emblématiques de situations locales rencontrées seront décrits dans cette partie.

Précisions méthodologiques :

Les distances utilisées (CF- encadré 11) ne représentent que des distances à vol d'oiseau entre le domicile de l'élève et son collège de scolarisation et peuvent fortement varier en fonction de la morphologie des quartiers et des axes de transport. La distance moyenne parcourue par les élèves de sixième entre le domicile et le collège est d'environ **1298m** à l'échelle de la ville, mais ces distances varient fortement entre des élèves qui respectent et qui évitent la carte scolaire. De plus, même si dans certains exemples, l'effectif des élèves est très faible, l'objectif n'est pas de généraliser mais d'observer des pratiques spécifiques en fonction des différenciations territoriales. Cette analyse fine permet de souligner des comportements scolaires particuliers face à certaines situations locales.

3.1 - Les échelles des mouvements centripètes

- En direction du quartier

Le quartier de la **Verdière Aiguier** (9^{ème}), situé au sud de la ville est un quartier socialement homogène et principalement composé d'ensembles résidentiels fermés (9 dans l'IRIS) prenant la forme de lotissements pavillonnaires, pour classes moyennes supérieures et favorisées. Situé le long du boulevard Michelet, axe routier structurant, sa situation permet une assez bonne accessibilité à d'autres quartiers. Il est sectorisé sur deux collèges publics. Le collège de Grande Bastide, socialement mixte et favorisé, a une bonne réputation et se situe entre 300 et 550m selon l'adresse dans le quartier. Le collège de Coin Joli Sévigné, scolarise une majorité d'élèves défavorisés, a une plus mauvaise image et se situe légèrement plus loin entre 500 et 1000m. Ainsi, la très grande majorité des élèves qui dépendent du premier établissement respecte la sectorisation et les autres évitent tous, principalement en direction du collège Grande Bastide. Ces parents font donc le choix d'éviter mais de rester dans le secteur public du quartier. D'autres ont des pratiques résiduelles en direction du secteur privé du quartier (situé le long de l'avenue principale, facilement accessible, à moins de 1000m) ou plus éloigné vers le centre-ville. La majorité des pratiques scolaires sont dirigées vers le quartier et s'expliquent par l'attractivité du collège de quartier Grande Bastide¹⁰⁸.

L'IRIS de la **Castellane** (15^{ème}) est totalement composé des barres de la cité HLM du même nom. Ces logements dégradés accueillent une population très défavorisée. Le collège de secteur est situé directement en face de la cité, à moins de 300m. Il suffit alors de traverser la route pour s'y rendre. Ce contexte de forte homogénéité sociale (correspondance entre la population du quartier et celle de l'établissement) ainsi que la proximité du collège expliquent le respect massif de la carte scolaire. Plus de 90% des pratiques sont centrées sur le quartier et une très faible minorité évite en direction d'établissements publics situés dans des quartiers ou arrondissements voisins¹⁰⁹. L'appartenance sociale de la grande majorité des parents d'élèves explique le faible évitement¹¹⁰. Ainsi, dans les quartiers des cités du nord, le contexte socio-résidentiel homogène, ainsi que l'appartenance sociale des élèves expliquent le respect massif de la carte scolaire s'enregistrant dans des pratiques scolaires tournées vers le quartier (carte n°43, p.235). Des pratiques scolaires centripètes peuvent aussi s'enregistrer dans le cas de pratiques d'évitement. C'est ce qu'on observe dans le quartier Papin (15^{ème}), où le collège privé du quartier (plus proche que le collège de secteur) scolarise la majorité des élèves de sixième.

¹⁰⁸ Les choix scolaires dirigés vers le quartier expliquent la faible distance moyenne parcourue par les élèves entre leur domicile et leurs collèges, environ 765m.

¹⁰⁹ Dans ce quartier, un seul élève est scolarisé dans le privé.

¹¹⁰ Ces catégories de population n'ont souvent pas les informations nécessaires ni les moyens (culturels, économiques) d'activer des stratégies d'évitement.

Dans le nord, les quartiers de **l'Estaque** et **St Henri** sont encore mixtes mais en cours de recomposition. La population augmente en même temps que les revenus. La rénovation de l'Estaque, son ouverture sur la mer avec la construction d'une esplanade, le côté typique du village marseillais ainsi que sa gare SnCF sont des atouts qui attirent de plus en plus les catégories moyennes et favorisées. Le quartier de St Henri (IRIS de La Pelouque) est caractérisé par une majorité de lotissements pavillonnaires mais abrite une cité HLM (St Henri Merlin) et sa partie nord est en plein travaux. Bouygues immobilier a achevé la construction d'une résidence fermée de standing (Grand Baie l'Estaque) avec des appartements « vue mer » et une piscine privée. La population qui s'installe va donc contribuer à l'augmentation du niveau de vie moyen des habitants du quartier. Ces quartiers périphériques sont excentrés et situés à la limite nord ouest de la ville. Cette situation explique la faiblesse de l'offre scolaire locale de proximité et l'organisation des transports dans ces quartiers ne facilite pas l'accès à d'autres établissements scolaires que celui du secteur¹¹¹. Le collège de l'Estaque est l'un des seuls établissements des quartiers nord qui n'a pas de statut de l'éducation prioritaire et où la population scolaire est socialement mixte, à l'inverse de tous les autres collèges de « proximité ». A l'Estaque, le respect de la carte scolaire est vécu comme le seul choix possible dans cette zone de la ville. Les distances parcourues ainsi que le temps de trajet représentent des sacrifices pour ces parents qui mobilisent moins de stratégies. Le collège de secteur est valorisé pour sa mixité sociale et a une image positive. En effet, sa réputation d'encadrement et de gestion dynamique plaît aux parents d'élèves¹¹². Les dynamiques scolaires observées traduisent un respect massif de la carte scolaire et les pratiques sont dirigées vers le centre de l'Estaque (carte n°42, p.235). Une minorité d'élèves évitent le collège pour des établissements publics et privés relativement proches et ponctuellement se dirigent vers des établissements privés de prestige très éloignés dans les quartiers sud.

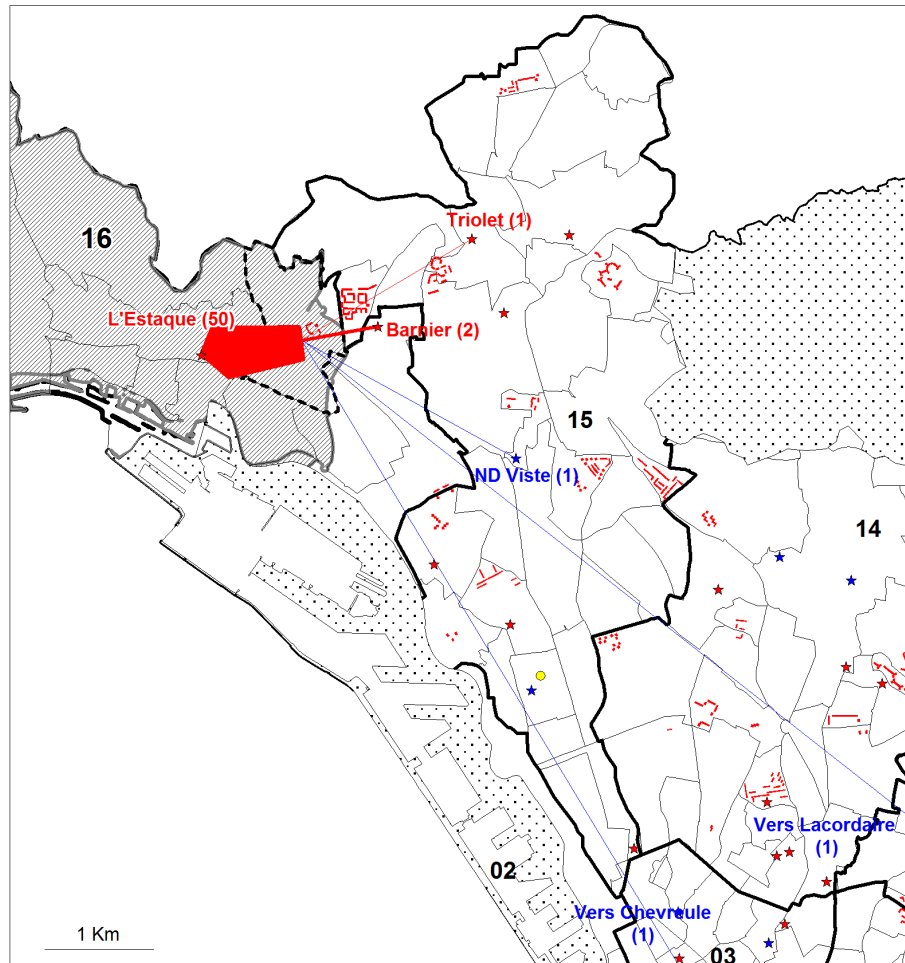
Ces exemples soulèvent la complexité des pratiques scolaires. L'évitement du collège de secteur n'implique pas forcément des pratiques scolaires centrifuges, le respect de la carte scolaire ne s'enregistre pas que dans de faibles distances à l'intérieur du quartier. C'est le « contexte local » qui détermine le type de pratiques scolaires, et il semble que les contextes socio-résidentiels homogènes ou mixtes, mais en situation périphérique, favorisent des pratiques dirigées vers le quartier.

¹¹¹ Si l'on choisit d'éviter, l'utilisation de la voiture semble obligatoire car les trajets en bus sont assez longs et peu diversifiés (il n'y a qu'un seul bus direct pouvant amener à un autre collège public, mais ce dernier a une mauvaise image auprès des parents, car il scolarise l'ensemble des élèves de la cité de la Castellane, exemple précédent).

¹¹² Certains parents souhaitent s'investir dans la vie du collège afin de préserver ce cadre, entretien parent, 2013.

Des pratiques scolaires dirigées vers le quartier, en 2009

Contexte socio-résidentiel mixte mais situé en périphérie
Cas de l'IRIS de la Pelouque, 16^{ème}



Nombre total d'enfants de 6^e dans l'IRIS = 60

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur privé = 11,7%

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur public = 88,3%

NB : 4 élèves de sixième sont scolarisés dans des collèges privés hors de Marseille

Flux d'élèves en effectif

■ Nombre d'élèves en direction du public

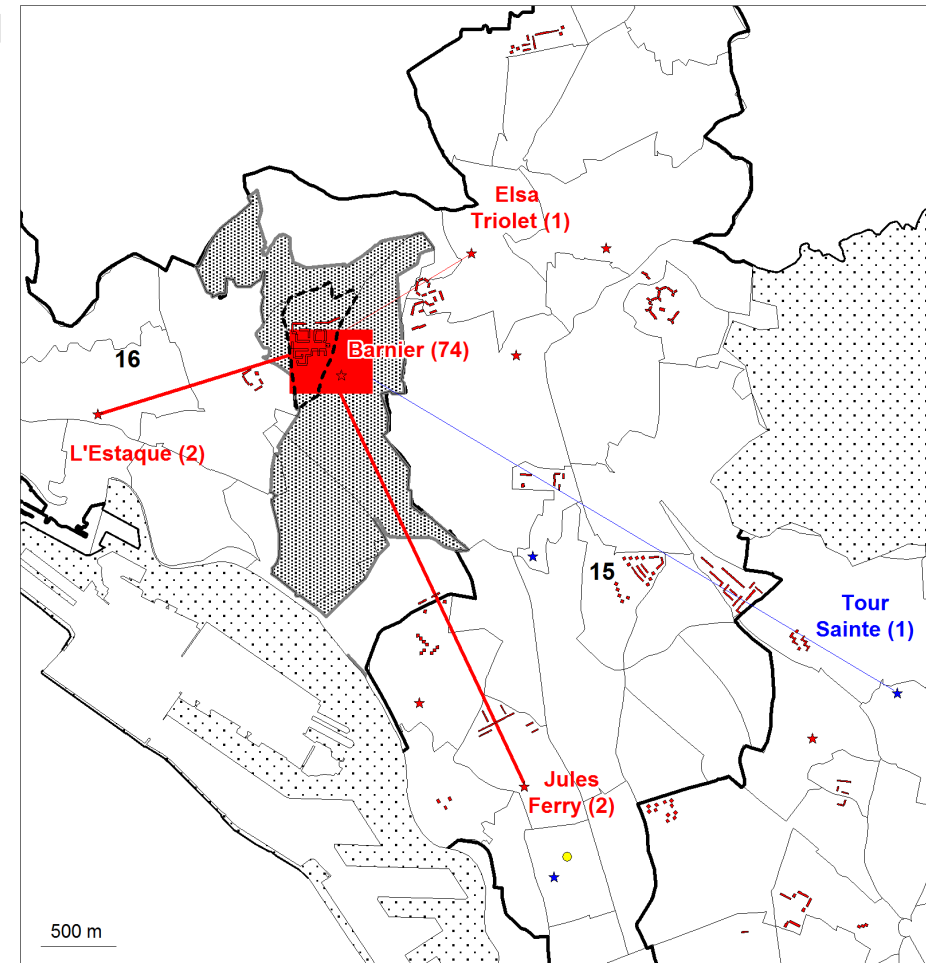
■ Nombre d'élèves en direction du privé

Etablissements scolaires

★ Localisation des collèges de destination publics et privés

● Collèges privés hors contrat

Contexte socio-résidentiel homogène,
Cas de l'IRIS de la Castellane, 15^{ème}



Nombre total d'enfants de 6^e dans l'IRIS = 79

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur privé = 5,9%

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur public = 94,1%

NB : 4 élèves de sixième sont scolarisés dans des collèges public et privé hors de Marseille.

- Limites des arrondissements
- - - Limites des IRIS étudiés
- Limites des IRIS
- Espace non bâti
- HLM
- Secteur du collège de l'Estaque
- Secteur du collège Jean Moulin

Cartes 42 et 43 : Les pratiques scolaires dirigées vers le quartier. Exemples des IRIS de La Pelouque 16^{ème} et de La Castellane 15^{ème}.

AMU –LPED – Audren G., 2014

Sources : Traitements personnels d'extraits de la base élève 2009, DAEC, Rectorat d'Aix-Marseille, Conseil Général, 2011.

- Dans un « espace scolaire élargi »

Dans le centre-ville populaire (IRIS **d'Arzial La Butte** 3^{ème}) les pratiques scolaires à l'entrée en sixième traduisent un respect massif de la carte scolaire dans des collèges dégradés, classés en éducation prioritaire, à la population scolaire très majoritairement défavorisée. Bien que le respect de la sectorisation soit important, il y a des pratiques d'évitement dirigées vers un espace scolaire élargi, directement dans les collèges des quartiers voisins¹¹³. La densité, et l'accessibilité de l'offre scolaire permettent de diversifier les choix de certains parents, pourtant défavorisés, dans des « espaces proches », en auréole autour du quartier d'habitation. Ces dynamiques scolaires centripètes en direction d'un quartier élargi impliquent des distances parcourues relativement faibles. Dans ces quartiers où domine la culture musulmane, le recours à l'enseignement privé catholique, traduit une volonté d'encadrement et de morale plus que celle de l'apprentissage de la religion catholique (Mazzella, 1997).

L'un des quartiers favorisés du centre-ville (**Chape**, 4^{ème}), se caractérise par des immeubles anciens d'assez bon standing, et une offre scolaire dense avec deux collèges (l'un public, Chape, et l'autre privé, St Joseph de la Madeleine). Ces collèges font partie des établissements aisés du centre-ville scolarisant plus de 45% d'élèves favorisés. Les pratiques scolaires s'enregistrent en direction du quartier vers le collège public de secteur, mais lorsqu'il est évité, les choix se tournent vers les établissements privés situés dans le quartier (St Joseph de la Madeleine et St Charles Camas, accueillent la moitié des élèves évitants). La bonne image du collège public Chape, ainsi que la densité de l'offre scolaire privée expliquent des pratiques centripètes.

Ces exemples montrent la diversité des pratiques scolaires centripètes qui s'organisent à différentes échelles, variables selon le type de contexte socio-résidentiel impliqué, la densité et la diversité de l'offre scolaire locale et son accessibilité. Ainsi dans les quartiers homogènes ou socialement mixtes, les pratiques centripètes sont principalement dirigées vers le quartier, tandis que l'accessibilité du centre-ville ainsi que la densité de l'offre scolaire impliquent des pratiques dirigées vers un quartier « élargi » (espaces proches en auréole autour du quartier d'habitation). Dans ces quartiers centraux, l'appartenance sociale semble plus affecter les choix d'évitement que le type de contexte impliqué.

¹¹³ Malgré une densité importante d'établissements scolaires (publics et privés) la qualité de l'offre scolaire ne varie pas dans cette partie du centre-ville.

3.2 - Un éclatement des dynamiques ?

L'étude de François et Poupeau (2008) a montré que l'hétérogénéité socio-résidentielle entraînait des stratégies d'évitement scolaire. Ces pratiques centrifuges peuvent aussi s'expliquer par les effets des « discontinuités » dans l'espace urbain. Le terme de discontinuité ne sera pas utilisé dans toutes ses acceptions géographiques¹¹⁴ mais il traduira différentes formes de contrastes. Des contrastes dans la morphologie urbaine des quartiers résidentiels impliquent des décalages forts entre la population majoritairement représentée dans le collège de secteur et le reste des résidents, dépendant du même établissement. Ce type de contraste s'observe aussi à l'échelle locale où la proximité spatiale entre deux types de tissus urbains (souvent des lotissements pavillonnaires fermés et des HLM) donne lieu à des stratégies d'évitement scolaire ponctuelles ou localisées. Le terme de discontinuité fera référence à une discontinuité structurelle à l'échelle micro locale, c'est-à-dire une coupure physique dans l'espace urbain, la mise en place de barrières empêchant la continuité spatiale des pratiques des habitants.

- Les effets des limites de secteurs et des discontinuités géographiques

- Discontinuités géographiques :

Les pratiques scolaires identifiées dans l'IRIS **Guiguou** dans le 4^{ème} (figure °18, p.239) en centre-ville, se caractérisent par une dynamique centrifuge en direction d'établissements privés dans les quartiers environnants. En effet, plus de la moitié des élèves évitent le collège de secteur Alexandre Dumas, et les élèves qui respectent cette affectation sont majoritairement des élèves défavorisés résidant à moins de 650m du collège. En moyenne, les élèves de 6^{ème} parcourent 920m entre leur domicile et les collèges fréquentés alors que le collège de secteur ne se situe qu'à 390m. Les pratiques d'évitement expliquent l'augmentation de cette distance moyenne mais elle s'explique aussi par la présence d'une discontinuité physique rendant l'accès au collège plus difficile. En effet, une double voie à double sens ainsi qu'une voie de chemin de fer, infranchissables directement, empêchent l'accès direct des résidents à l'établissement. De plus, les sens de circulation et l'organisation des voies routières dans le quartier ne favorisent pas un accès rapide au collège en voiture ni en bus. Il n'y a pas de bus direct entre ce quartier et le collège de secteur et pour ceux qui utilisent les transports en commun, plusieurs changements doivent être effectués augmentant le temps du trajet. A l'inverse des lignes de bus dirigées vers les quartiers voisins permettent un accès facilité à d'autres établissements scolaires, notamment privés, assez nombreux en centre-ville. Cette coupure géographique empêche un accès facilité au

¹¹⁴ François, 1995, a fait une étude détaillée sur l'impact des différentes discontinuités dans l'espace urbain sur les pratiques scolaires.

collège et se cumule avec la mauvaise image du collège pour expliquer ces pratiques centrifuges¹¹⁵.

- Qualité de l'offre scolaire de proximité : effets des limites des secteurs :

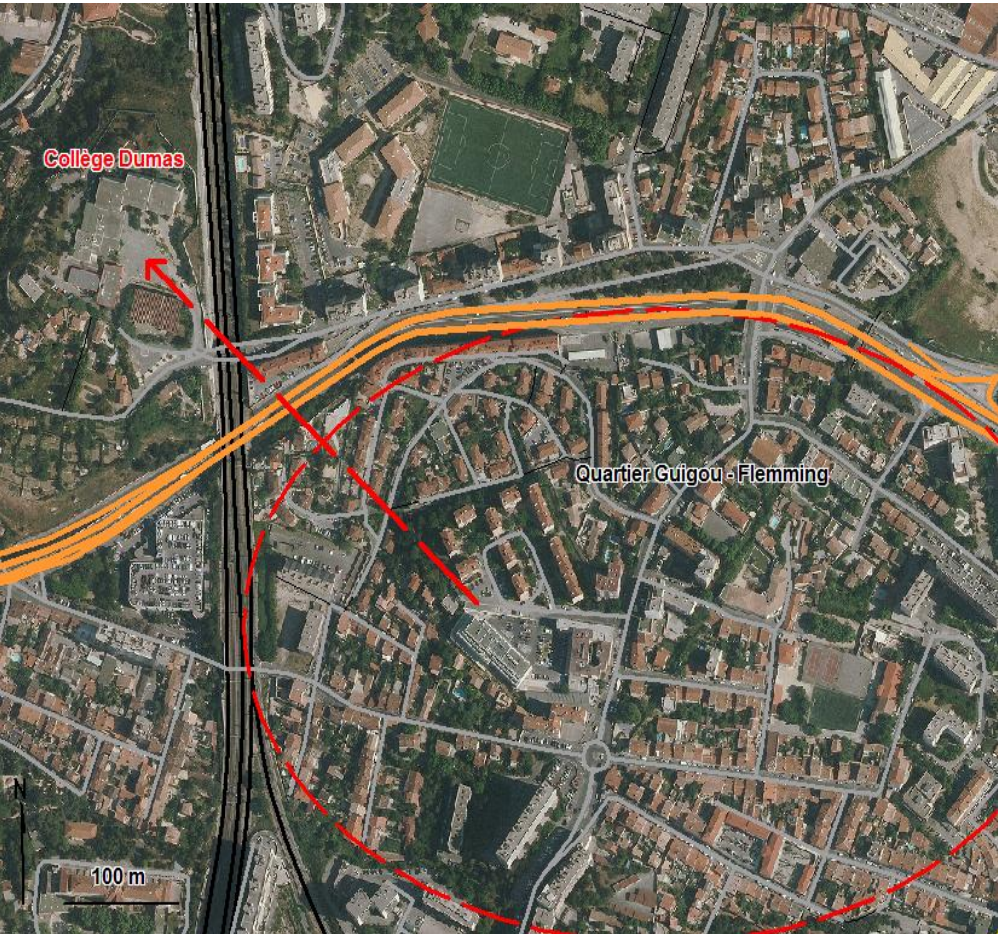
Le quartier de **Val d'Azur** (13^{ème}) est sectorisé sur quatre collèges différents jouissant de réputations variables (carte n°44, p.239). La qualité de l'offre scolaire locale joue un rôle important dans la structuration des choix scolaires des parents d'élèves. Trois de ces collèges se situent au cœur de cités HLM et scolarisent une population majoritairement défavorisée. Les parents respectent ou évitent la carte scolaire, en fonction des images attribuées aux établissements. Mais quand la majorité des collèges de secteur sont jugés négativement, les stratégies d'évitement deviennent majoritaires. Dans ce quartier, elles s'enregistrent principalement au profit de deux établissements situés dans les quartiers environnants notamment dans le collège public mixte Malraux et le collège privé de Sévigné, directement accessibles en transport en commun (ligne de bus 5 et 37). Le collège Renoir présente un cas particulier car aucun habitant du quartier n'y scolarise ses enfants alors qu'il possède les mêmes caractéristiques scolaires et de localisation que les deux autres collèges de secteur, Manet et Mallarmé. La distance moyenne parcourue par les élèves de 6^{ème} entre leur domicile et leur collège est d'environ 1480 m. Cette distance relativement peu élevée s'explique par la proximité directe d'un établissement privé jouissant d'une bonne réputation accueillant une grande partie des élèves qui évitent leurs collèges d'affectation. Ainsi les distances entre le domicile et les établissements fréquentés varient de 530 m à plus de 2km. La plupart des élèves qui parcourent le moins de distance sont les élèves scolarisés dans le collège privé de Sévigné situé en contre bas du quartier (moins de 1km), et accessible directement en bus. Ainsi, même s'ils évitent leurs collèges de secteur, ces élèves ne dessinent pas de pratiques scolaires éclatées dans la ville. La proximité est valorisée au même titre que l'accessibilité.

Ainsi, l'effet des limites de secteur ou des discontinuités au sein de l'espace urbain semble pousser à l'évitement scolaire mais c'est bien la qualité de l'offre scolaire locale et son accessibilité qui conditionnent ces choix. Des pratiques scolaires centrifuges, en dehors du quartier de résidence s'enregistrent mais elles ne sont pas éclatées à l'échelle de la ville. Elles s'opèrent dans une relative proximité du quartier d'habitation, à l'inverse des « nouveaux quartiers » comme Ste Marthe, où les pratiques scolaires sont éclatées dans la ville¹¹⁶.

¹¹⁵ Extraits d'entretien avec un parent d'élève résidant le quartier, une institutrice de CM2 travaillant dans l'école du quartier.

¹¹⁶ Etude de cas détaillée dans la troisième partie de la thèse.

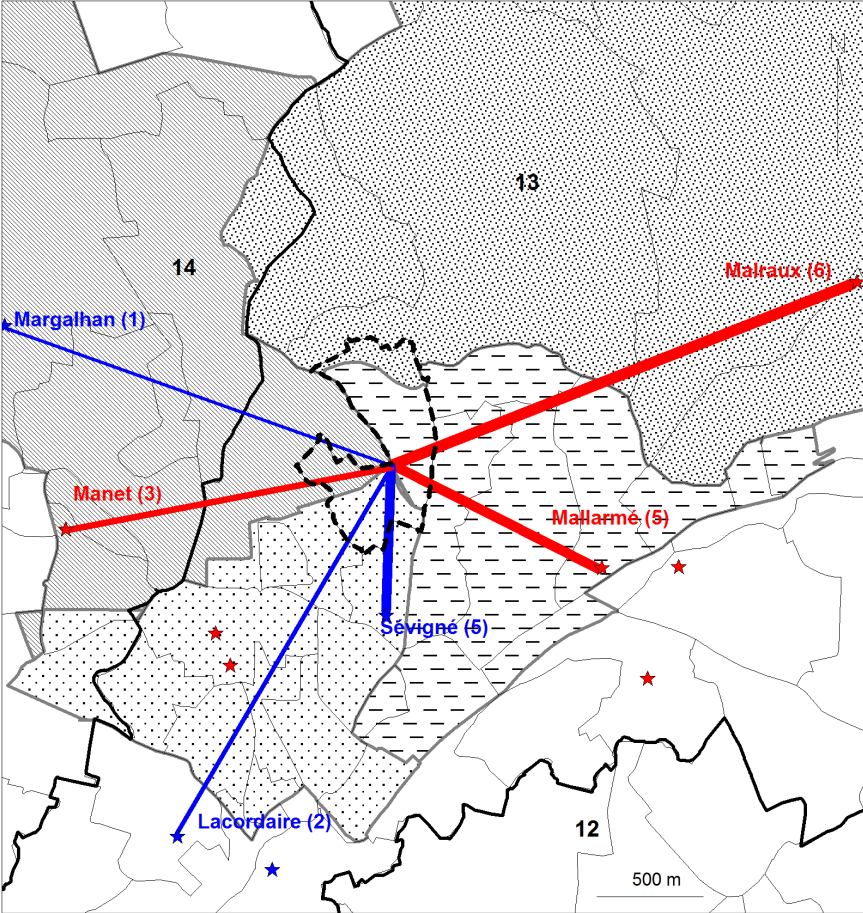
Figure 18 : Les discontinuités physiques dans l'IRIS Guigou, 4^{ème}.
 Croquis des discontinuités physiques entre l'IRIS Guigou et son collège de secteur



- Voies ferrées
- Av. Flemming à double sens
- Zone résidentielle sectorisée sur le Collège Dumas

AMU – LPED – Audren G., 2014.
 Sources : Extrait de la base élève 2009, Rectorat d'Aix-Marseille, Conseil Général 2011.

Effets des limites de secteur sur les pratiques scolaires à l'entrée en sixième, IRIS Val d'Azur, 13^{ème}, en 2009



- Flux d'élèves en effectif**

 - Nombre d'élèves en direction du public
 - Nombre d'élèves en direction du privé

1 élève est scolarisé hors commune

Etablissements scolaires

 - Localisation des collèges de destination publics et privés
- Limites des IRIS
 - Limites de l'IRIS Val d'Azur
 - Limites des arrondissements
 - Secteur du collège Mallarmé
 - Secteur du collège Renoir
 - Secteur du collège Malraux
 - Secteur du collège Manet
- Nombre total d'enfants de 6° dans l'IRIS = 23**

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur privé = 34,8%

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur public = 65,2%

Carte 44 : Effets des limites de secteur sur les pratiques scolaires. Cas de l'IRIS Val d'Azur, 13^{ème}

- Les effets des contrastes résidentiels

- Le refuge dans le privé : contraste résidentiel à l'échelle du secteur

L'IRIS de **La Dauphine** (15^{ème}) situé au nord de la ville, est principalement composé de petites maisons et de lotissements pavillonnaires mais il dépend d'un secteur scolaire qui abrite en majorité des cités HLM et des copropriétés dégradées. Le collège Jean Moulin est le plus paupérisé de la ville car il scolarise les enfants d'une des cités les plus difficiles, la Kallisté. De plus, il a une mauvaise image locale et propose une offre d'enseignement principalement à destination d'élèves en grande difficulté. Un fort contraste socio-résidentiel s'observe entre les petits pavillons du quartier, où résident des classes moyennes et les grandes HLM dégradées situées plus au nord du secteur. Ainsi des décalages s'installent entre ces populations et leurs attentes éducatives. L'offre scolaire proposée ne correspond pas aux attentes des parents d'élèves du quartier. En 2009, aucun enfant du quartier ne respecte la carte scolaire. Mais au-delà de ce décalage social et éducatif le collège de secteur est très difficilement accessible aux résidents. Le collège Jean Moulin est enclavé, en bordure d'autoroute et n'est accessible en voiture que par une seule voie régulièrement embouteillée. Les résidents de la Dauphine ne peuvent pas s'orienter vers les transports en commun car il n'y pas de ligne de bus directe. Pour accéder au collège il faut franchir l'autoroute et pour cela prendre plusieurs bus et effectuer plusieurs changements ce qui augmente le temps de trajet. Face à cette situation les pratiques scolaires sont centrifuges et dirigées majoritairement vers des établissements privés à plus ou moins grande distance (carte n°46, p.243). La distance moyenne parcourue par les élèves de sixième entre leur domicile et leur collège est d'environ 2600m, mais elle varie de 1,1 km, pour le collège public Massenet hors secteur, mais fréquemment choisi par les parents d'élèves pour son accessibilité avec ses 3 lignes de bus, à plus de 4 km pour des établissements privés situés dans d'autres quartiers en centre-ville, ou dans des arrondissements plus éloignés. Cet exemple met en évidence des pratiques scolaires centrifuges qui traduisent un évitement massif s'enregistrant dans le refuge dans le secteur privé¹¹⁷. Les collèges privés situés dans le 13^{ème} et 14^{ème} à proximité de ces quartiers apparaissent comme des établissements « refuges » pour les classes moyennes. Ce terme est couramment utilisé par la direction diocésaine de l'enseignement catholique, qui essaie d'analyser ce phénomène. Dans ces exemples, le refuge dans le privé peut s'expliquer par un différentiel social et scolaire ainsi que par des problèmes d'accessibilité.

¹¹⁷ En effet, près des ¾ des élèves évitent en direction du secteur privé.

- Un quartier homogène favorisé dépendant d'un collège socialement moins favorisé :

L'IRIS de **La Comtesse** (12^{ème}), situé en périphérie Est de la ville, est un quartier favorisé principalement composé de villas et d'ensembles résidentiels de standing. Ce quartier homogène est sectorisé sur le collège public des Caillols, assez mixte socialement mais moins favorisé que le quartier étudié (la population scolaire est majoritairement défavorisée). Bien que le collège public de secteur soit de niveau intermédiaire les stratégies d'évitement dominent les pratiques scolaires. Un peu moins d'un quart des élèves respectent la carte scolaire tandis que les trois quarts évitent le collège de secteur en direction du secteur privé (plus de la moitié). Le collège privé de Lacordaire est fréquemment choisi pour son excellente réputation et sa relative proximité. En effet, certaines familles du quartier se sont organisées pour établir un covoiturage en direction de ce collège, afin de faciliter les transports et l'implication de chacun des parents¹¹⁸. Les autres choix sont éclatés vers le centre-ville. Les collèges privés du 6^{ème} et du 4^{ème} arrondissement accueillent aussi une part importante des « évitants ». Dans ce contexte, le choix d'autres établissements publics est alors relativement faible. La situation excentrée du quartier ainsi que l'évitement scolaire généralisé, expliquent que la distance moyenne parcourue par les élèves du quartier soit très élevée, supérieure à 3Km.

- Diversification des lieux de scolarisation dans le secteur public :

Dans le quartier de **Morgiou** (9^{ème}), à l'extrême sud de la ville, les contrastes socio-résidentiels s'expriment à l'échelle du secteur scolaire. Les décalages morphologiques dans l'espace résidentiel et social entre les résidents sont importants entre les habitants des petits pavillons (principalement des résidences fermées) et les différentes HLM (Cyclamens, la Soude, les Ajoncs) ainsi que le groupe de la Cayolle (ancienne cité de transit coincée entre une déchetterie et la station d'épuration de la Cayolle), fortement stigmatisé par des problèmes de violence et de délinquance sur fond de trafic de drogue. Ces diverses formes résidentielles ne cohabitent pas directement dans la même proximité mais sont rattachées au même collège de secteur, le Roy d'Espagne. Le différentiel social à l'échelle du secteur implique un évitement scolaire majoritaire. Un quart des élèves, seulement, respectent la carte scolaire alors que les trois quarts évitent. La situation du quartier (à la limite de l'urbanisation marseillaise) ainsi que la faiblesse de l'offre privée dans les quartiers environnants déterminent alors des pratiques scolaires centrifuges en direction de plusieurs établissements publics (carte n°45, p.243). Plus favorisés socialement et relativement plus proches que d'autres collèges privés, ces collèges accueillent un tiers des élèves de sixième. La situation géographique du quartier explique la distance moyenne élevée parcourue par les élèves entre leur collège et leur domicile. S'élevant à plus de 3km, elle est nettement

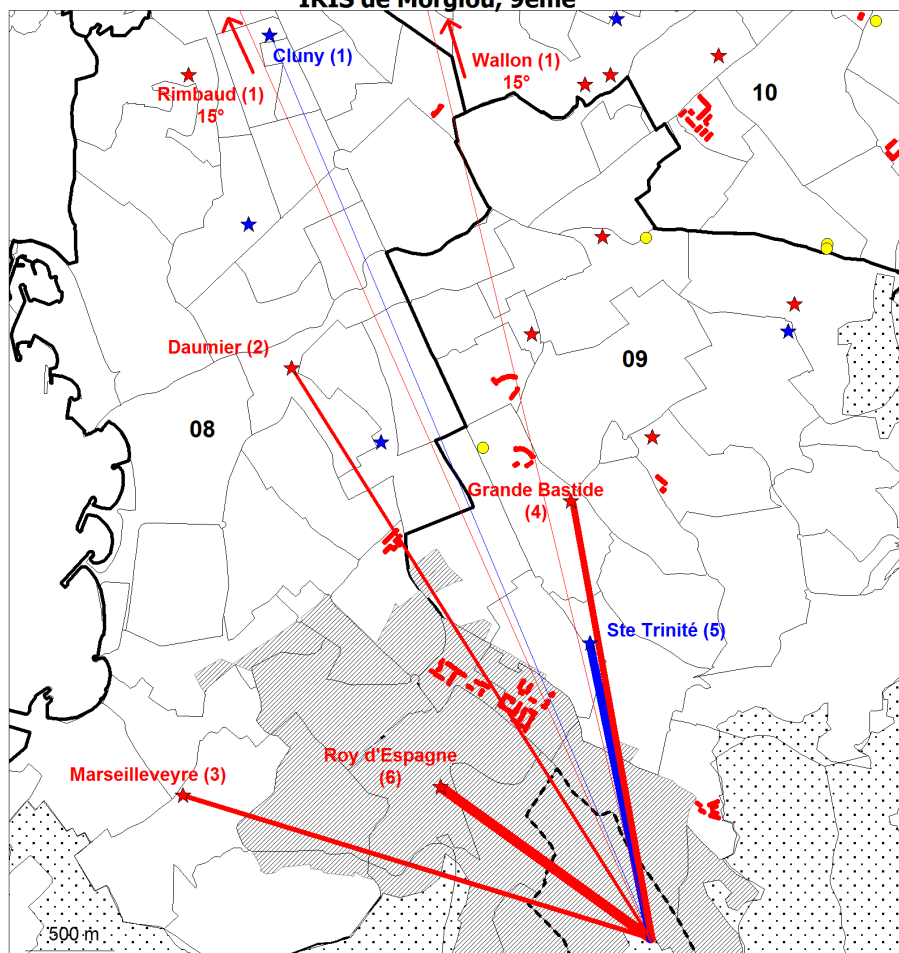
¹¹⁸ Entretiens réalisés auprès de parents dépendant du collège des Caillols et ayant choisi Lacordaire. Certaines familles se sont auto organisées pour faciliter les transports de leurs enfants. Mai, 2011.

supérieure à la distance qui sépare les zones résidentielles du quartier et le collège de secteur. Dans ce cas, les pratiques centrifuges d'évitement contribuent à l'augmentation des distances moyennes parcourues par les élèves¹¹⁹. Mais depuis 2009, de nombreuses nouvelles résidences fermées se sont construites dans ce périmètre. Attirant des catégories moyennes et favorisées, la population locale se diversifie et dessine alors d'autres pratiques scolaires qui semblent accentuer l'évitement du collège public de secteur.

¹¹⁹ Le collège de secteur est situé approximativement à 1,2Km. De plus, la distance moyenne calculée sur l'ensemble des élèves de 6^{ème} de la commune s'élève à environ 1298m.

Effets des contrastes résidentiels sur les pratiques scolaires à l'entrée en sixième en 2009

Diversification des lieux de scolarisation dans le secteur public
IRIS de Morgiou, 9^{ème}



Nombre total d'enfants de 6[°] dans l'IRIS = 24
Ratio des élèves scolarisés dans le secteur privé = 25%
Ratio des élèves scolarisés dans le secteur public = 75%

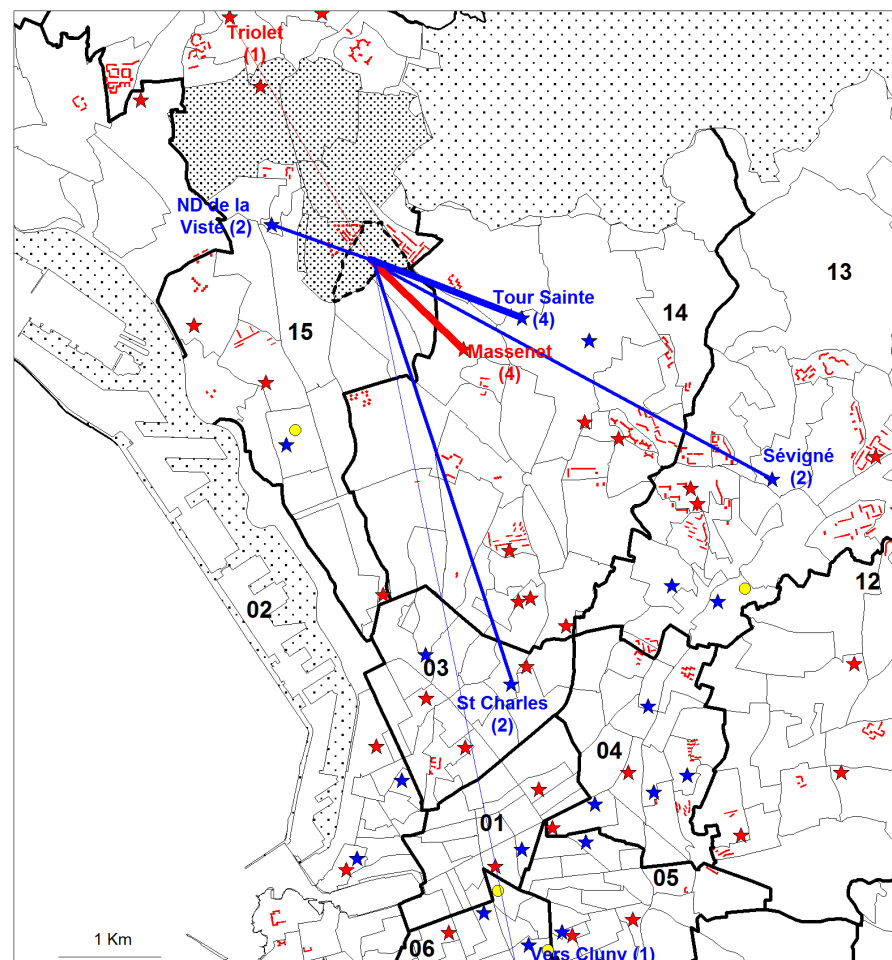
Flux d'élèves en effectif

■ Nombre d'élèves en direction du public
■ Nombre d'élèves en direction du privé

Etablissements scolaires

★ Localisation des collèges de destination publics et privés
● Collèges privés hors contrat

Le refuge dans le privé, IRIS de la Dauphine, 15^{ème}



Nombre total d'enfants de 6[°] dans l'IRIS = 16
Ratio des élèves scolarisés dans le secteur privé = 68,8%
Ratio des élèves scolarisés dans le secteur public = 31,2%

— Limites des arrondissements
- - - Limites des IRIS étudiés
— Limites des IRIS
□ Espace non bâti
■ HLM
■ Secteur du collège du Roy d'Espagne
■ Secteur du collège Jean Moulin

Cartes 45 et 46 : Les effets des contrastes résidentiels sur les pratiques scolaires.
Exemples des IRIS de Morgiou 9^{ème} et de la Dauphine 15^{ème}.

AMU – LPED – Audren G., 2014.

Sources : Extrait de la base élève 2009, Rectorat d'Aix-Marseille, Conseil Général 2011.

- Les évitements «ponctuels» : cas des « contrastes immédiats » :

Dans la plupart des contextes présentant des contrastes socio-résidentiels à l'échelle micro-locale, les pratiques scolaires s'observent fréquemment dans une double dynamique (à la fois centrifuge et centripète), socialement différenciée. Les quartiers de La Cravache (9^{ème}) et celui de La Marie (13^{ème}) en périphérie Nord Est, traduisent ces phénomènes.

Dans le quartier de la **Cravache**, il existe un contraste immédiat entre les pavillons de classes moyennes et favorisées, agglomérés dans des résidences fermées et les HLM vieillissantes Lou Trioulet et La Verdière (1954 et 1956). Cet espace résidentiel dense se situe à proximité du collège de secteur Coin Joli Sévigné situé à moins de 500m (pour les résidences les plus éloignées). Malgré cette proximité directe plus des deux tiers des élèves de sixième évitent ce collège en direction d'établissements publics et privés des quartiers environnants. Ainsi, les élèves les plus défavorisés, résidant dans ces HLM, tendent à respecter la carte scolaire tandis que les élèves les plus favorisés, habitant dans les pavillons fermés, développent des pratiques centrifuges dans des établissements privés de prestige ou d'autres collèges publics à la composition sociale plus favorisée. Il existe alors une double dynamique, où le respect de la sectorisation dessine des pratiques centripètes, tandis que l'évitement traduit des pratiques centrifuges. La distance moyenne parcourue par les élèves est de 1262m, mais elle varie de moins de 100m pour les élèves de la copropriété dégradée qui respectent à plus de 3km et même 5 km d'autres choix plus éclatés. Ainsi, la proximité et l'accessibilité d'une offre scolaire diversifiée impliquent des choix d'évitement à destination du secteur privé de prestige situé dans les quartiers environnants, mais pas seulement. Le collège public Daumier est valorisé pour sa composition sociale favorisée ainsi que pour sa proximité directe tandis que Marseillevestre, situé bien plus loin, est choisi pour sa bonne réputation et sa population scolaire plus mixte.

Le quartier de la **Marie** est aussi marqué par un contraste socio-résidentiel ponctuel entre la cité HLM de la Marie et les lotissements pavillonnaires qui forment des grappes de résidences fermées. Ce quartier est sectorisé sur deux collèges publics, Giono et Prévert. Les élèves résidant dans la cité HLM de la Marie sont sectorisés dans le collège Giono et respectent massivement la carte scolaire tandis que le reste du quartier, où résident les classes moyennes et favorisées, est sectorisé sur le collège Prévert, qui est massivement évité. Lors de l'évitement deux dynamiques s'observent. La majorité des parents d'élèves restent dans le secteur public mais font le choix de sortir de la ville et de scolariser leurs enfants dans la commune voisine d'Allauch. Son nouveau collège, Yves Montand, est valorisé pour sa proximité et son accessibilité ainsi que par sa composition sociale mixte voire favorisée. D'autres parents d'élèves font le choix du secteur privé en direction du centre-ville tandis que d'autres affirment leur identité culturelle en choisissant le collège juif de Yavné ou celui franco-arménien de Hamaskaine. Les pratiques centrifuges identifiées n'entraînent pas forcément une augmentation des distances parcourues par les élèves. En effet, la

majorité de l'évitement s'enregistre dans le recours au collège public le plus proche de leur domicile (bien que situé hors commune la distance est d'environ 1,2Km à vol d'oiseau) alors que les collèges de secteur sont plus éloignés, situés entre 1,8Km et 2Km. Par contre les distances augmentent lorsque les choix sont dirigés vers la ville et non plus hors commune.

4 - Formes de l'espace scolaire et implications socio-spatiales

4.1 - Des aires de recrutement diversifiées

Les cartes suivantes décrivent les aires de recrutement réelles des collèges face aux aires théoriques, définies par la carte scolaire. Elles illustrent la géographie du recrutement des élèves de sixième dans la ville et se basent sur les distances domicile-collège des élèves (Cf- encadré 11). Les périmètres de recrutement des collèges présentent de grandes disparités internes soulignant la diversité des situations locales et des établissements. Que ce soit dans le secteur public ou dans le privé, on observe une diffusion inégale des images des collèges dans la ville et leurs aires de recrutement varient en fonction de plusieurs facteurs géographiques.

Le collège Malraux (13^{ème}) a une aire de recrutement vaste (carte n°47, p.248), bien que 80% d'élèves résident dans le secteur scolaire et seulement 20% habitent dans des quartiers plus éloignés (seulement 4 élèves habitent des communes voisines). Cela vient de la grande superficie du secteur de recrutement en lui-même ainsi que sa faible densité de bâti. Cette zone pavillonnaire est majoritairement composée de villas individuelles, déterminant un tissu urbain lâche où les distances parcourues augmentent. De plus, l'image positive du collège, la présence de la maîtrise vocale des Bouches du Rhône (ayant un recrutement déssectorisé) attirent des élèves résidant en dehors du secteur délimité par la carte scolaire. La distance moyenne parcourue par les élèves de sixièmes de Malraux s'élève à 1762m, mais l'amplitude des distances est grande, variant de 153m pour le plus proche à plus de 8,5Km pour certains élèves résidant hors commune. Plus localement, la moitié des élèves de sixièmes habitent dans la zone résidentielle de la ZAC de Château Gombert située à proximité immédiate du collège dans un périmètre de moins de 1650m. Les distances augmentent pour les élèves habitant des villas situées au pied des collines en limite communale. A l'inverse, le collège Izzo, a une aire de recrutement restreinte sur le quartier (carte n°48, p.248). 85% des élèves de sixième résident dans le secteur de recrutement et seulement 16 n'y habitent pas. La distance moyenne parcourue par les élèves de sixièmes d'Izzo (486m) est trois fois moins élevée que la moyenne marseillaise, et l'amplitude des distances est plus faible (elles varient de 105m et 1304m). L'aire de recrutement est donc resserrée autour de l'établissement et s'explique par les caractéristiques sociales et urbaines du quartier. La densité du bâti est importante et la plupart des familles défavorisées qui y

résident, habitent des immeubles collectifs. Le collège étant bien inséré dans le tissu résidentiel dense du quartier, cette configuration facilite la scolarisation sur place des élèves. La géographie du recrutement des élèves dépend de plusieurs facteurs qui s'ajoutent et pèsent plus ou moins selon les situations locales. Les caractéristiques des secteurs de recrutement (superficie et densité d'élèves) ainsi que celles des collèges (image, implantation locale) expliquent la diversité des aires de recrutement réelles des collèges publics. De plus, la morphologie urbaine des espaces résidentiels affecte les formes des aires de recrutement des collèges, l'habitat pavillonnaire dispersé en périphérie augmentant les distances moyennes de recrutement et l'habitat dense de centre-ville les réduisant. Les aires de recrutement varient aussi en fonction du taux d'évitement des secteurs scolaires. Elles s'agrandissent dans les situations où l'évitement à l'entrée en sixième est important ou se resserrent dans le cas d'un respect massif de la carte scolaire. Ces variations sont elles-mêmes conditionnées par de nombreux facteurs dont la capacité physique d'accueil des collèges et la possibilité d'accueil d'élèves dérogataires (si oui, l'accueil d'élèves hors secteur fait augmenter l'aire de recrutement). Si les aires de recrutement des collèges publics dépendent fortement de la taille des secteurs scolaires, les établissements privés n'étant pas soumis à la carte scolaire, on pourrait imaginer des aires de recrutement plus vastes. Mais ce n'est pas le cas et des différences s'observent entre de grandes institutions reconnues de longue date et des petits collèges privés situés dans des quartiers populaires.

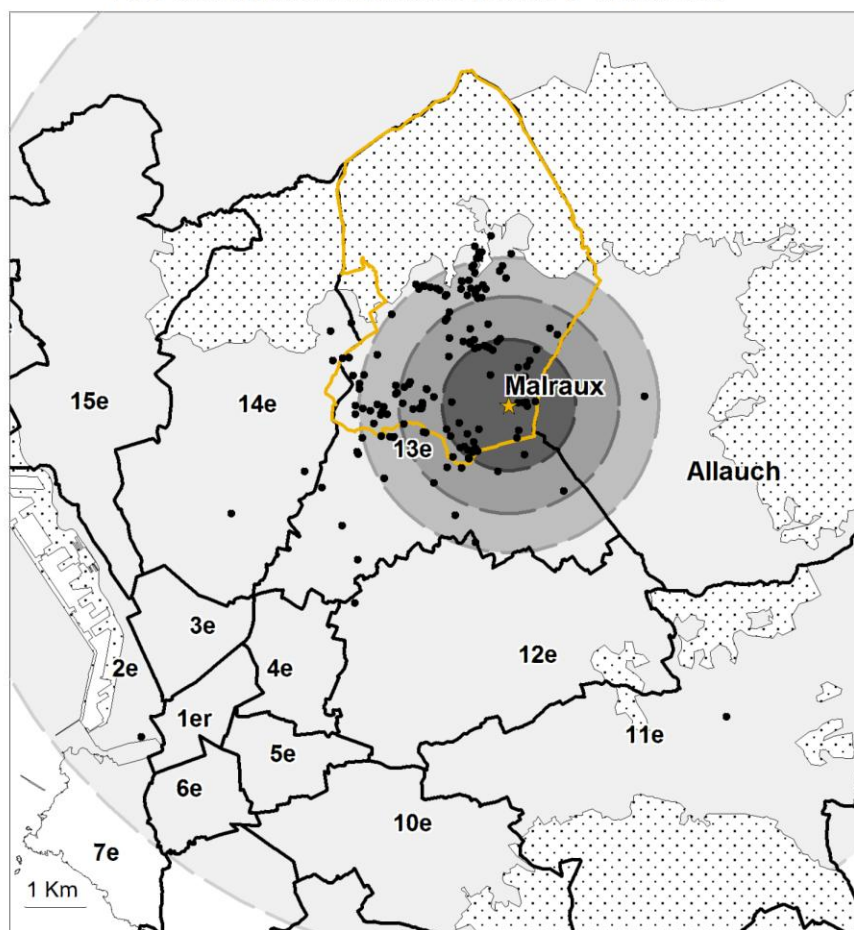
Lacordaire est l'établissement marseillais ayant la plus grande aire de recrutement (carte n°49, p.249). Son excellente réputation à l'échelle du département, l'attraction de classes favorisées ainsi que la possibilité de suivre sa scolarité dans un internat au niveau du lycée explique l'étendue de son recrutement. La distance moyenne parcourue par les sixièmes est près de trois fois plus élevée que la moyenne marseillaise¹²⁰. Seulement 25% des élèves habitent à moins de 1300m (cette distance est déjà supérieure à la moyenne pour la ville), et la moitié des élèves parcourent plus de 3,5Km pour se rendre au collège. Les distances parcourues varient fortement entre 139m pour le plus proche à plus de 10Km pour certains élèves résidant hors commune (ils représentent 16,5% de l'effectif des élèves de sixième) ou dans des quartiers excentrés des 16^{ème} ou 11^{ème} arrondissements. Pourtant implantée dans un espace résidentiel dense composé de villas individuelles avec jardins et de cités HLM, l'offre scolaire proposée est en décalage avec la majorité de la population résidente. Si Lacordaire recrute des élèves dans les pavillons à proximité du collège aucun élève des cités n'y est scolarisé. Le collège ne recrute donc pas majoritairement dans son quartier mais dans toute la ville, et principalement dans les quartiers pavillonnaires favorisés des 12^{ème} et 13^{ème}.

¹²⁰ La distance moyenne élevée (3744m) peut s'expliquer par les fortes distances parcourues par ¼ des élèves, parcourant plus de 5Km pour se rendre dans ce collège.

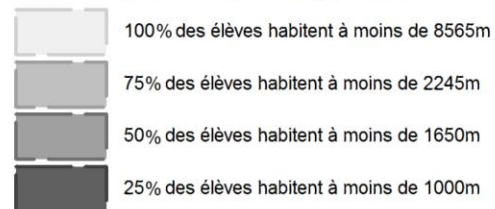
A l'inverse, le petit collège privé de Belsunce a une aire de recrutement limitée et principalement tournée vers le quartier (carte n°50, p.249). Trois quart des élèves habitent à moins de 1Km du collège, et la moitié dans un périmètre d'environ 500m. L'insertion du collège au cœur d'un quartier résidentiel dense et peuplé de familles principalement pauvres, ainsi que les caractéristiques pédagogiques et d'encadrement du collège, expliquent la géographie de ce recrutement restreint. Le collège Belsunce n'a pas l'aura ni la réputation d'autres collèges privés de la ville, il ne propose pas de « spécificités pédagogiques » ni d'enseignement particulier, ce qui limite son attraction au quartier (HLM du Racati, et immeubles le long de l'avenue Camille Pelletan). Comme Belsunce, le collège de St Mauront décrit les mêmes modalités de recrutement. Ces petits établissements situés dans les quartiers populaires du centre-ville représentent pour la direction diocésaine de l'enseignement catholique l'une des spécificités de l'offre privée à Marseille car ils scolarisent des élèves défavorisés et de culture musulmane. Selon le type d'établissement privé les aires de recrutement sont très variables. Les facteurs qui influencent les formes des aires de recrutement pour les collèges publics jouent aussi fortement pour le recrutement dans le secteur privé. Le type de bâti, la densité de population, la localisation précise de l'établissement, son image et sa réputation sont autant de facteurs qui conditionnent la géographie du recrutement des collèges privés. « L'espace réel » des collèges est variable dans la ville et peut s'analyser à plusieurs échelles.

Des aires de recrutements diversifiées dans les collèges publics à Marseille en 2009

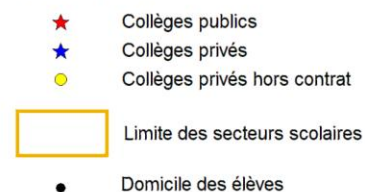
Aire de recrutement des élèves de 6^e à Malraux



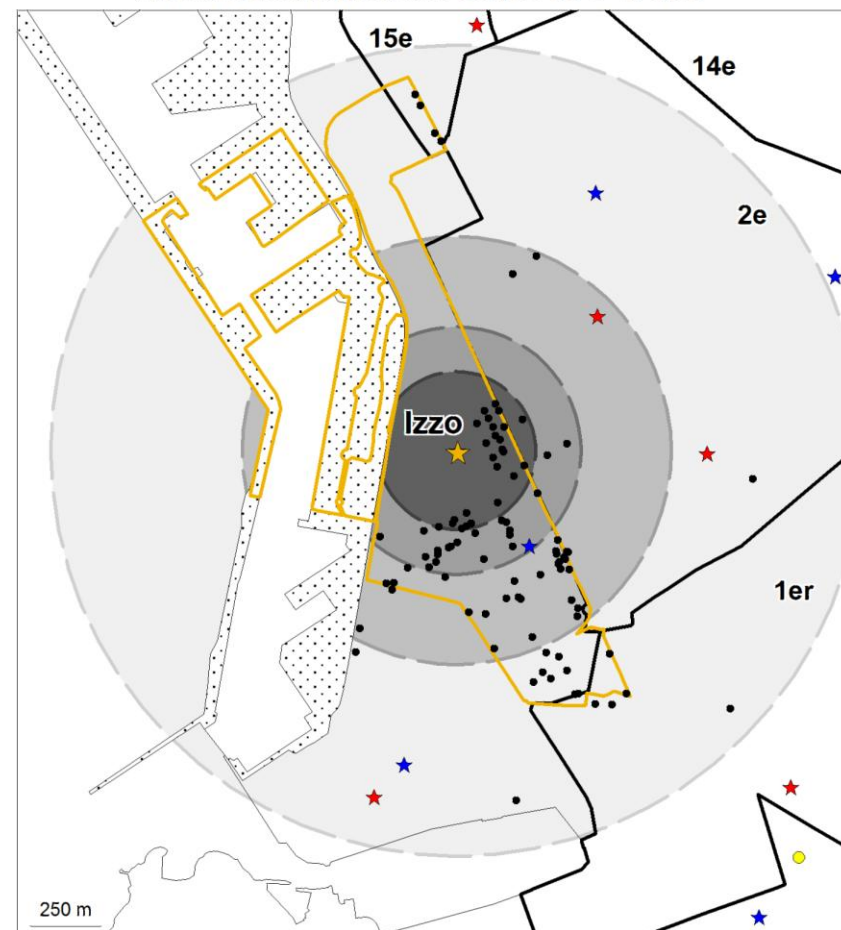
Répartition des effectifs en fonction de la distance domicile/collège, en m.



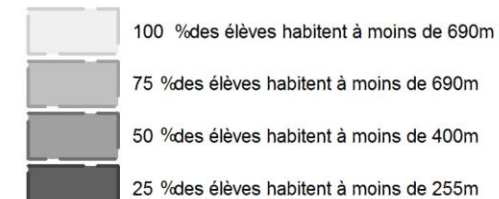
Offre scolaire



Aire de recrutement des élèves de 6^e à Izzo



Répartition des effectifs en fonction de la distance domicile/collège, en m.



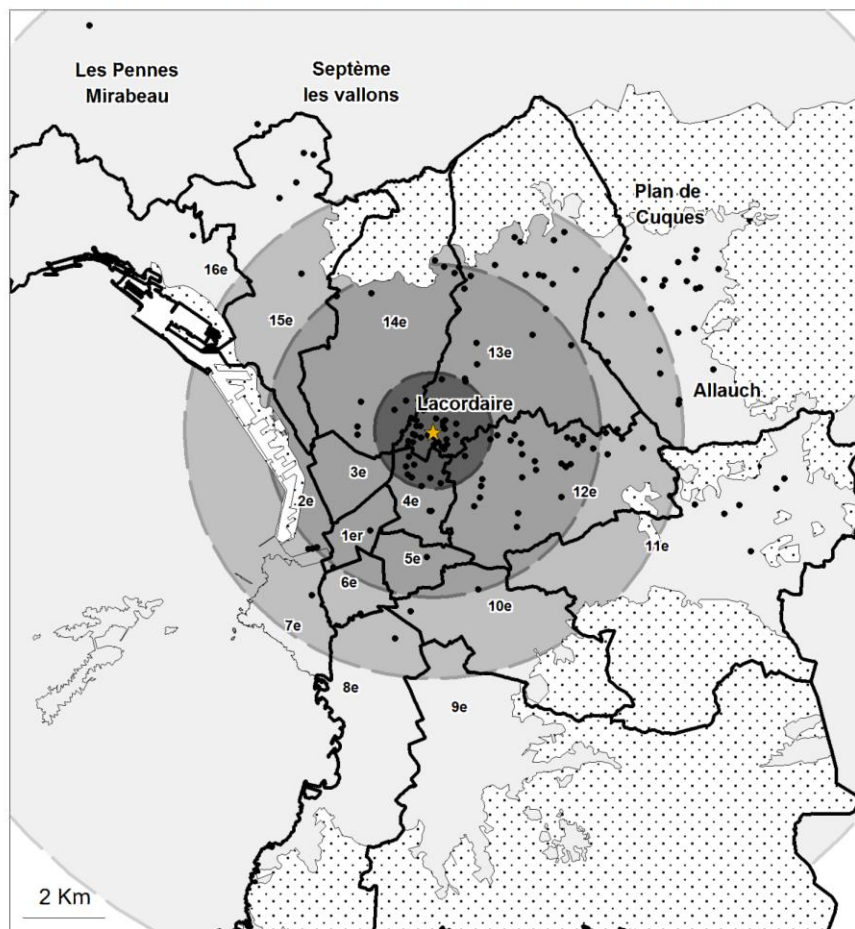
AMU – LPED – Audren G., 2014

Sources : Traitements personnels de la « base adresse élève », Rectorat d'Aix-Marseille 2009, MPM 2014.

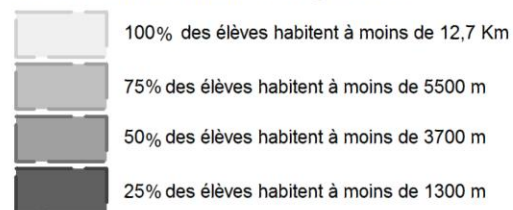
Cartes 47 et 48 : Aires de recrutement des collèges Malraux 13^{ème} et Izzo 2^{ème}, en 2009.

Des aires de recrutements variables dans les collèges privés à Marseille en 2009 : effet de l'attractivité ?

Aire de recrutement des élèves de 6^e à Lacordaire



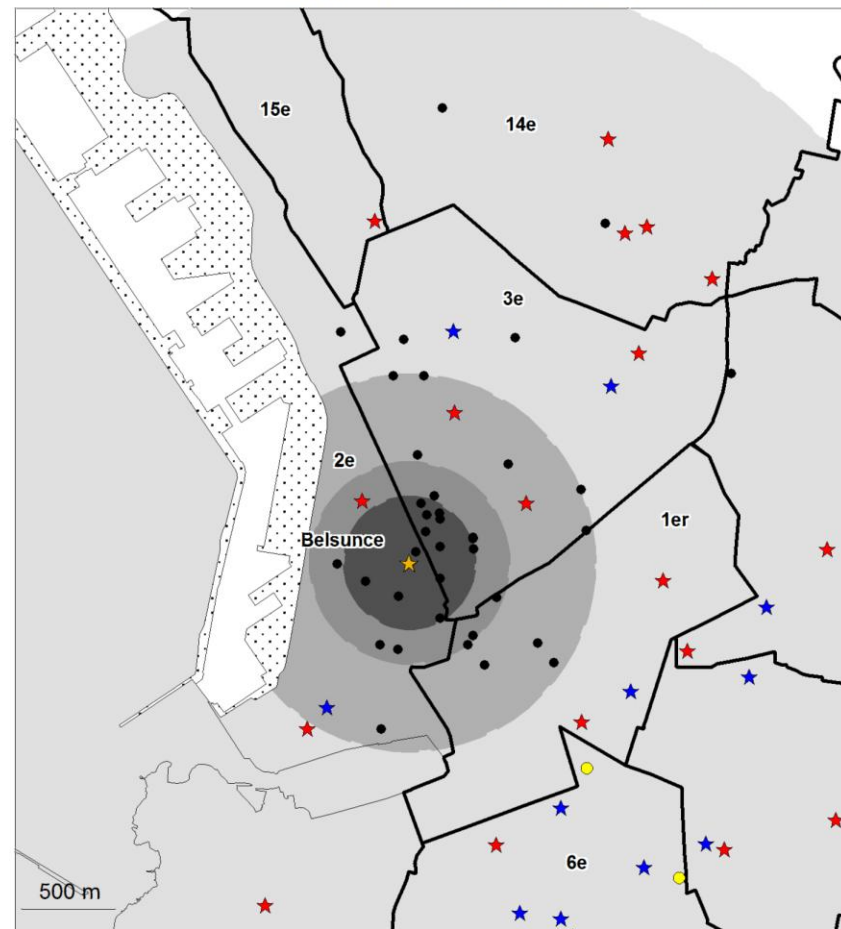
Répartition des effectifs en fonction de la distance domicile/collège, en m.



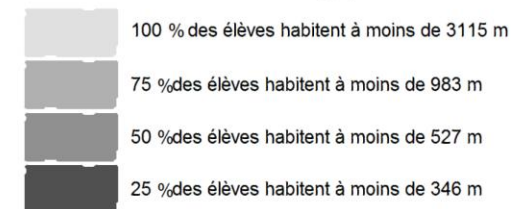
Offre scolaire

- ★ Collèges publics
- ★ Collèges privés
- Collèges privés hors contrat
- Domicile des élèves

Aire de recrutement des élèves de 6^e à Belsunce



Répartition des effectifs en fonction de la distance domicile/collège, en m.



- Arrondissements
- Espace non bâti

AMU – LPED – Audren G., 2014

Sources : Traitements personnels de la « base adresse élève », Rectorat d'Aix-Marseille 2009, MPM 2014.

Cartes 49 et 50 : Aires de recrutement des collèges Lacordaire 13^{ème} et Belsunce 2^{ème}, en 2009.

4.2 - Typologie socio-spatiale des collèges marseillais

L'introduction d'une variable géographique, celle de la distance moyenne de recrutement à l'entrée en sixième par collège permet d'affiner la hiérarchisation sociale des collèges marseillais (Cf- chapitre 1, 2.3). La construction d'une typologie en fonction de la proportion d'élèves favorisés dans les collèges et de la distance moyenne de recrutement à l'entrée en sixième, permet d'une part de souligner la hiérarchisation à l'échelle communale et d'autre part d'observer les déplacements au sein de l'espace scolaire. Les pratiques (éviterment, respect) des parents affectent les distances moyennes de recrutement des collèges et révèlent une diversité de situations locales. Ainsi, une typologie socio-spatiale des collèges peut être construite donnant une meilleure image du type d'établissement (profil social) et soulignant son type de recrutement (géographique). Cette typologie permet de mieux connaître la géographie des collèges dans la ville mais aussi d'observer la motilité des classes favorisées et la mobilité réduite des catégories défavorisées au sein de l'espace scolaire.

Quatre principaux types ont été construits, mais ils peuvent se décliner en quatre sous-types, se distinguant en fonction de la distance de recrutement, ainsi que la proportion d'élèves favorisés dans les établissements.

Précisions méthodologiques :

La proportion des élèves favorisés prend en compte l'ensemble de la population scolaire et correspond à la catégorie « favorisés A » : cadres supérieurs et enseignants, du ministère de l'Education Nationale ; contrairement à la distance moyenne de recrutement qui a été calculée seulement sur les élèves de sixième en 2009. Le choix de cette variable est essentiel car elle est inédite, et malgré les limites exposées, elle assimile les choix d'évitement ou non des familles. Bien que cette pratique ne soit relevée, que sur une seule tranche d'âge, c'est à ce niveau scolaire que s'activent le plus fréquemment des stratégies d'évitement. L'activation de stratégies d'évitement affecte en retour l'aire de recrutement des établissements.

Typologie socio-spatiale de l'offre scolaire à Marseille en 2009 :
Motilité des catégories favorisées dans l'espace scolaire ?

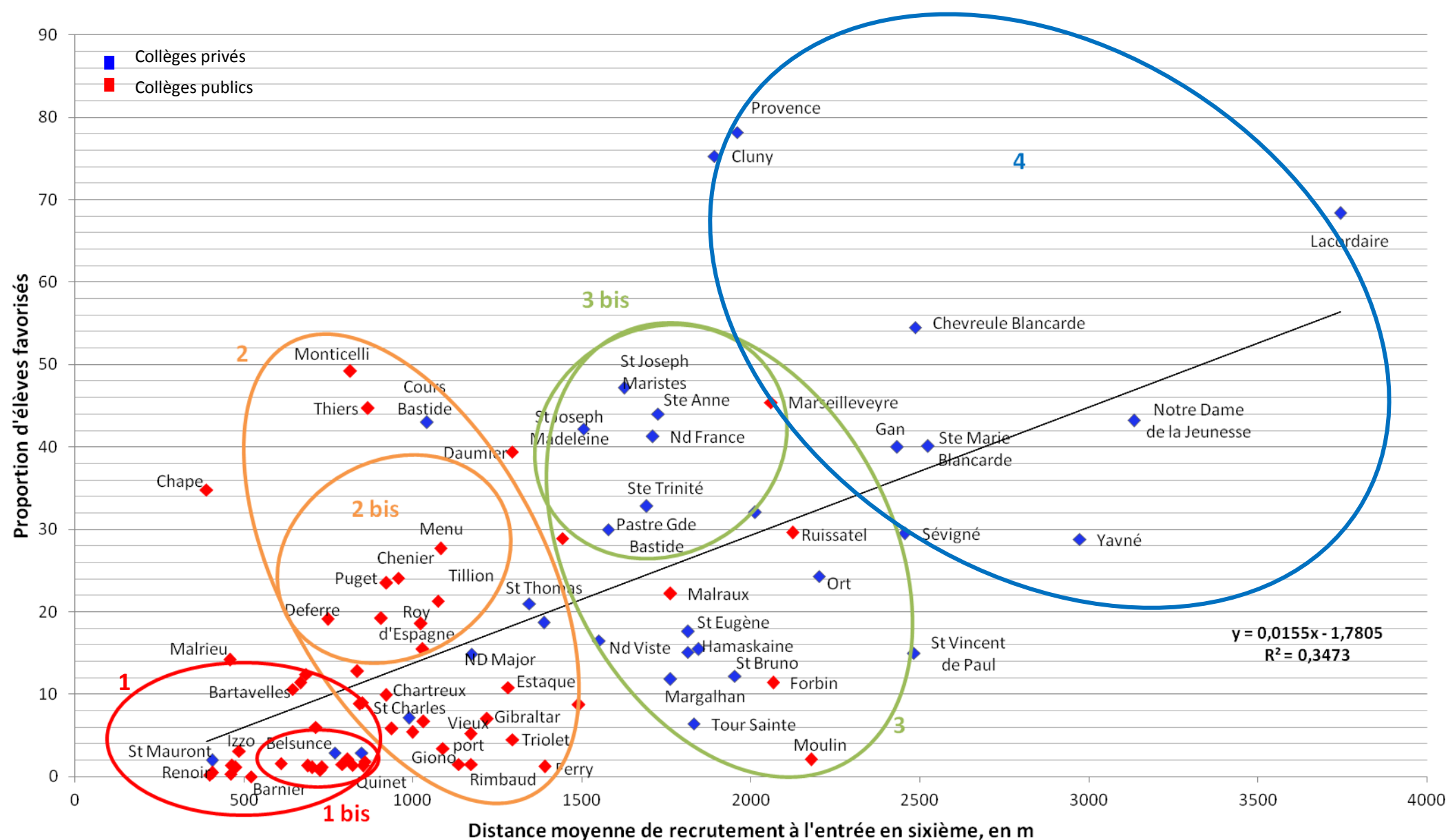


Figure 19 : Typologie socio-spatiale de l'offre scolaire à Marseille en 2009.

- Les établissements défavorisés au recrutement restreint : (1 et 1 bis)

Ce premier type se caractérise par des établissements publics, ayant un recrutement restreint, situés dans des quartiers défavorisés aux fortes densités. Ce groupe peut se diviser en deux catégories en fonction de la distance moyenne de recrutement liée à l'implantation locale du collège en lui-même. Avec des très faibles distances de recrutement et des proportions très faibles d'élèves favorisés (Cf- tableau 15, p.254) l'ensemble de ces collèges a un recrutement restreint car ils se situent pour la plupart au cœur de cités HLM des quartiers nord (Renoir, Rostand, Manet etc.) ou dans le centre-ville dense et populaire (Izzo, Versailles St Mauront etc.). Un autre petit groupe d'établissements se distingue (type 1bis) par la proportion, légèrement supérieure, des catégories favorisées ainsi que par sa faible distance de recrutement. L'ensemble de ces collèges sont publics sauf un établissement privé (Belsunce est implanté dans un quartier populaire du centre-ville) qui scolarise une majorité d'élèves de culture musulmane. La plupart de ces collèges sont situés au cœur des cités, ou légèrement en retrait, mais toujours dans des espaces résidentiels dégradés et fortement paupérisés. Ils se caractérisent par une distance moyenne de recrutement très restreinte et resserrée sur les quartiers défavorisés. La faible distance de recrutement s'explique par le faible évitement des catégories populaires qui n'ont pas les moyens financiers, ou même informationnels pour activer des stratégies scolaires. Ce type d'établissement n'est pas spécifique à Marseille et se retrouve dans toutes les grandes villes françaises. Les habitants des quartiers dits difficiles, sont captifs d'un espace scolaire dégradé où les élèves résident dans un périmètre faible autour de l'établissement où les trajets sont la plupart du temps effectués à pied.

- L'offre scolaire publique « traditionnelle » : (2 et 2 bis)

Le second type se caractérise par des collèges en grande partie publics qui ont des distances moyennes de recrutement situées autour de la moyenne communale. Ce type peut aussi se diviser en deux, en fonction de la concentration des élèves favorisés au sein des établissements. Les collèges publics mixtes à tendance favorisée se retrouvent dans les arrondissements aisés du sud de la ville ainsi que dans des quartiers résidentiels du 11^{ème} et 12^{ème} arrondissement. Ces collèges accueillent une proportion d'élèves favorisés assez élevée entre 20 et 30% (groupe 2 bis). Les collèges accueillant une population encore assez mixte avec une prédominance des catégories populaires (la proportion d'élèves favorisés varie assez fortement entre le collège public Ferry, dans le 15^{ème}, avec 1,2%, à près de 15% pour le collège privé Notre Dame de la Major), sont principalement implantés dans des arrondissements assez mixtes socialement dans le 10^{ème}, ou certains quartiers du 13^{ème} ou du centre-ville. Ce type qu'on pourrait qualifier de « collège de quartier » représente un ensemble assez disparate tant au niveau des distances moyennes de recrutement que de la concentration d'élèves favorisés, mais il regroupe la majorité de l'offre scolaire publique de la ville. A l'intérieur de ce second type, les collèges Thiers, Monticelli et Cours Bastide,

ressortent par leur forte concentration d'élèves favorisés, supérieure à 40% et leur distance de recrutement relativement faible. Pourtant implanté dans un quartier populaire du centre-ville, Thiers attire des catégories favorisées à travers des parcours d'enseignement spécifiques (CHAM conservatoire etc.). Monticelli est situé au cœur d'un espace résidentiel dense principalement composé de familles aisées, son aire de recrutement restreint retranscrit la géographie sociale du quartier. Le collège Cours Bastide scolarise une grande partie des catégories favorisées résidant dans les quartiers voisins, qui connaissent des dynamiques de gentrification (quartiers Lodi, la Plaine et du cours Julien).

- La diversité de l'offre privée : (3 et 3 bis)

Avec des distances moyennes de recrutement supérieures à la moyenne communale, ce groupe concentre la majorité de l'offre privée et se divise en deux catégories en fonction des caractéristiques sociales de la population scolaire. Les collèges privés aux proportions d'élèves favorisés importantes sont principalement situés en centre-ville ou dans des quartiers aisés du sud. Avec des représentations élevées d'élèves favorisés (plus de 45% pour Marseillevyre), deux établissements publics font partie de cette catégorie, mais cela s'explique par leur situation excentrée dans des quartiers résidentiels de pavillons aisés aux extrémités sud de la ville dans le 8^{ème} et à l'Est dans le 12^{ème}. Avec des distances moyennes similaires, les collèges privés, au recrutement moins favorisé voire populaire, sont relativement plus nombreux, et sont principalement implantés dans des quartiers aux mêmes caractéristiques sociales, ou drainant les classes moyennes nouvellement arrivées dans ces quartiers en recomposition. Les collèges Margalhan ou Notre Dame de la Viste se distinguent par leur population mixte dans des quartiers où les collèges de secteurs sont nettement défavorisés. D'autres collèges comme Hamaskaine et St Eugène de Mazenod, sont assez mixtes et attirent pour leurs spécificités confessionnelles et d'offre d'enseignement (confession juive et suivi des dyslexique, accueil population plus difficile...). Dans cette catégorie, deux collèges publics se démarquent. Malraux concentre plus de 20% d'élèves favorisés tandis que Moulin en accueille dix fois moins et présente une distance moyenne de recrutement assez élevée s'expliquant par le découpage géographique de son secteur de recrutement (Cf – chapitre 2, 3.2). L'ensemble de ces collèges soulignent la diversité de l'offre scolaire privée, tant dans ses orientations confessionnelles, d'offre d'enseignement, que dans ses caractéristiques sociales ou son implantation dans la ville.

- Les établissements privés au recrutement large : 4

Une dernière catégorie d'établissements est composée par des collèges en grande majorité privés qui se distinguent nettement de l'offre scolaire générale par l'importance de leurs distances de recrutement ainsi que par les très fortes concentrations d'élèves favorisés. Lacordaire est l'établissement ayant la distance moyenne de recrutement la plus élevée s'expliquant par sa réputation mais aussi par son accessibilité (métro St Just juste à côté permettant l'accès facilité à des élèves résidant dans des quartiers éloignés). Avec des

distances de recrutement moins élevées mais de fortes proportions d'élèves favorisés les collèges privés de Notre Dame de la Jeunesse, Chevreul et Ste Marie Blancarde se situent dans des quartiers à dominante pavillonnaire où les HLM sont très peu présentes. Deux établissements de confession juive se retrouvent dans cette catégorie ainsi que le collège St Vincent de Paul proposant des parcours scolaires spécifiques (formation professionnelle). Les établissements communautaires de Gan Ami et Yavné, ont un recrutement social diversifié mais présentent des distances de moyennes de recrutement élevées. Les parents d'élèves viennent de loin pour scolariser leurs enfants dans ces collèges qui répondent à leurs attentes scolaires, culturelles et religieuses.

D'autres établissements publics et privés se distinguent par la forte concentration d'élèves favorisés mais aux distances moyennes de recrutement plus faibles. Les collèges Provence et Cluny, se caractérisent par leur situation en plein cœur des quartiers très favorisés de la ville. Pour l'ensemble des collèges du quatrième type, la distance moyenne de recrutement augmente en fonction de plusieurs facteurs liés aux orientations d'offre d'enseignement, aux confessions religieuses, aux situations des collèges ainsi qu'à leur réputation. Ces aspects orientent parfois les choix des parents d'élèves au détriment des enjeux de déplacement liés à la scolarisation des élèves.

Tableau 14 : Classement des collèges (typologie 4 groupes) en fonction de la distance de recrutement et de la proportion d'élèves favorisés en 2009.

**Classement des collèges en fonction de la distance moyenne de recrutement à l'entrée en sixième
et de la proportion d'élèves favorisés en 2009**

Défavorisés restreints		"Offre traditionnelle"		Diversité du privé		Autres	
Favorisés de 0 à 6%		Favorisés de 1,2 à 27,7%		Favorisés de 2,1 à 47,2%		Favorisés de 15 à 69%	
Distance moyenne de 400 à 860m		Distance moyenne de 450 à 1390m		Distance moyenne de 1040 à 2202m		Distance moyenne de 4989 à 3800m	
21 collèges		29 collèges		26 collèges		13 collèges	
Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
3	18	27	2	8	18	5	8

Sources : DAEC, Rectorat d'Aix-Marseille 2009, Traitements personnels de la "base adresse élève".

Tableau 15 : Classement des collèges (typologie 8 groupes) en fonction de la distance de recrutement et de la proportion d'élèves favorisés en 2009.

**Classement des collèges en fonction de la distance moyenne de recrutement à l'entrée en sixième
et de la proportion d'élèves favorisés en 2009, Détaillée**

Défavorisés restreints		"Offre traditionnelle"		Diversité du privé		Autres	
1	1 bis	2	2 bis	3	3 bis	4	4 bis
Favorisés de 0 à 3,1%	Favorisés de 0 à 6%	Favorisés de 1,2 à 10,8%	Favorisés de 10,6 à 27,7%	Favorisés de 2,1 à 24,3%	Favorisés de 28,9 à 47,2%	Favorisés de 15 à 69%	Favorisés de 34,8 à 78,2%
Distance < 520m	Distance < 860m	840 < distance < 1390m	458 < distance < 1174m	1344 < distance < 2202m	1041 < distance < 2123m	Distance > 2400m	390 < distance < 1960m
Public = 7 et Privé = 1	Public = 11 et Privé = 2	Public = 14 et Privé = 1	Public = 13 et Privé = 1	Public = 4 et Privé = 10	Public = 4 et Privé = 8	Privé = 8	Public = 3 et Privé = 2

Sources : DAEC, Rectorat d'Aix-Marseille 2009, Traitements personnels de la "base adresse élève".

Conclusion :

Entre 2006 et 2009, il s'opère à Marseille une généralisation de l'évitement scolaire dans les pratiques de scolarisation à l'entrée en sixième. Ces pratiques touchent de plus en plus de secteurs scolaires dans la ville et concernent désormais plus de la moitié des effectifs. L'ensemble des catégories sociales a recours à l'évitement et les catégories moyennes sont de plus en plus représentées dans ce phénomène. Eviter la carte scolaire semble être « une norme » pour la scolarisation des élèves de sixième, qui ont de plus en plus recours au secteur privé. Mais ce phénomène ne s'enregistre pas de la même façon sur l'ensemble du territoire. L'effet de l'évitement scolaire à l'entrée en sixième se traduit dans des phénomènes d'évaporation ou de condensation, qui permettent alors de distinguer les espaces scolaires entre eux (François et Poupeau, 2008). Les contextes sociaux homogènes favoriseraient le respect de la carte scolaire alors que les hétérogénéités locales, l'évitement. Ce schéma général n'est pas vrai pour l'ensemble du territoire marseillais et la localisation des secteurs d'évaporation et de condensation ne s'organise pas selon les divisions sociales classiques de l'espace scolaire.

Plusieurs secteurs à dominante défavorisée connaissent des recompositions socio-spatiales qui modifient leurs équilibres sociaux en creusant des inégalités entre l'ancienne population et celle plus récemment arrivée. L'hétérogénéité dans l'espace résidentiel favorise alors un évitement marqué autour de collèges défavorisés. Dans certains cas, ce ne sont pas seulement les collèges qui sont fuis mais le quartier entier qui est évité (Van Zanten, 2001). Ainsi, la localisation de l'évitement n'est pas aléatoire mais se trouve liée à des formes spatiales observables à l'échelle locale (effet des discontinuités géographiques et de l'hétérogénéité locale) (François et al., 2005). A cette échelle, la multiplicité des contextes urbains implique des pratiques scolaires différentes. Il n'y a pas de détermination géographique, que l'on habite dans le nord ou le sud, en périphérie ou en centre-ville, ce sont les différentes configurations locales des espaces scolaires et résidentiels qui influencent les pratiques. Les différents types de contextes socio-résidentiels, la qualité (densité, diversité et accessibilité) de l'offre scolaire ainsi que la structure urbaine du quartier (discontinuité, réseau de transport...), sont autant de facteurs qui construisent ces pratiques à l'échelle locale. Le type des pratiques engagées peut être le même mais ce sont les échelles de réalisation qui diffèrent. Il n'y a pas de détermination géographique mais il existe une reproductivité des pratiques scolaires face à des situations territoriales. Il est opportun de parler d'un effet territorial plus que d'un effet géographique sur les pratiques scolaires. Ainsi, l'effet du contexte géographique sur les conditions de mise en œuvre des pratiques de scolarisation, qui sont déjà socialement différenciées, participe à l'accentuation des inégalités d'accès dans l'espace scolaire. L'espace scolaire amplifie les divisions sociales de l'espace résidentiel selon des logiques de polarisation sur des secteurs très favorisés et sur des secteurs défavorisés.

Les pratiques scolaires sont socialement différenciées et traduisent des déplacements variables dans l'espace scolaire. La typologie socio-spatiale réalisée fait la synthèse de ces déplacements. D'une part, elle confirme la spécificité d'établissements réputés et la concentration d'établissements en difficulté, traduisant alors des paysages scolaires différenciés. Cette typologie met en évidence des frontières éducatives au sein de l'espace scolaire et révèle, selon David Giband (2011), plusieurs types de « territorialités éducatives ». D'autre part, elle permet aussi d'observer la motilité des groupes sociaux au sein de l'espace scolaire. L'usage de ce concept, appliqué à l'espace scolaire, confirme la hiérarchisation sociale des collèges marseillais, leur spécialisation sociale mais traduit aussi la ségrégation dans l'espace scolaire. La carte scolaire, qui est censée permettre à tous d'être scolarisés dans des établissements équitables, se heurte actuellement à des comportements qui ne sont pas véritablement intégrés à l'organisation générale et à la gestion de la carte scolaire. Là où les politiques du ministère de l'Éducation Nationale et du Conseil Général cherchent à créer des équilibres, les acteurs fortement dotés socialement produisent des déséquilibres. A travers leurs stratégies d'évitement et donc leur déplacement, ils mettent les établissements scolaires au service de leurs projets individuels, accentuant la hiérarchisation socio-spatiale de l'offre scolaire. D'après Kaufmann, 2005, l'un des aspects de sa définition de la motilité est qu'elle participerait à la coprésence des êtres et des acteurs dans l'espace. Mais, si l'on applique cet aspect à l'espace scolaire marseillais, il apparaît que cette coprésence n'est pas si effective que cela dans l'offre scolaire, à part dans les collèges de type 2 et 3. La motilité peut alors être perçue comme un nouveau facteur alimentant les inégalités sociales dans l'espace scolaire. L'ampleur des déplacements des catégories les plus favorisées s'impose aux moins favorisées. Ces mobilités transformant alors indirectement les accès et les contextes de l'offre scolaire disponible pour les catégories les moins dotées.

La géographie scolaire de Marseille confirme l'importance de la fragmentation, plus que de la ségrégation, dans les espaces urbains. La généralisation des pratiques d'évitement témoigne alors de ce phénomène. En effet, dans des situations de simple ségrégation, l'évitement du collège de secteur ne serait pas autant marqué, car les correspondances entre les caractéristiques sociales des collèges et des quartiers d'habitation sont plus fortes. Les pratiques scolaires identifiées traduisent les recompositions socio-territoriales qui affectent la ville. Le creusement des contrastes socio-résidentiels favorise l'activation de stratégies d'évitement, qui accentuent à leur tour les inégalités au sein de l'offre scolaire. La motilité de certains groupes sociaux dans l'espace scolaire traduit un usage nouveau de la mobilité dans la ville pour s'affranchir de contextes urbains et sociaux d'une ville de plus en plus fragmentée (Kaufmann, 2008). La motilité appliquée à l'espace scolaire participe à une hiérarchisation accrue de l'offre, au creusement d'inégalités sociales au sein de l'espace scolaire, traduisant des contrastes de plus en plus marqués dans la ville.

CHAPITRE 4 – De la construction de l’offre aux pratiques scolaires. Acteurs et stratégies.

Introduction :

La production de l’espace scolaire s’enregistre à travers les interactions de plusieurs acteurs à des échelles variées. Dans ce chapitre nous centrerons l’analyse sur les interrelations entre des acteurs institutionnels et individuels à plusieurs niveaux. Nous porterons attention aux discours des acteurs institutionnels de l’éducation, de l’Inspection d’Académie, de la ville, aux chefs d’établissements ainsi qu’à ceux de l’urbanisme et de la municipalité. L’analyse des discours des parents d’élèves complétera cette approche. Les acteurs institutionnels, de l’éducation ou de l’urbanisme, sont au cœur de sa conception, ils déterminent les limites et les modalités de l’offre scolaire dans laquelle les parents d’élèves et les chefs d’établissements construisent leurs pratiques. Ces pratiques s’analysent à travers la mise en place de plusieurs stratégies. L’objectif de ce chapitre est d’analyser et de comprendre la production systémique de l’espace scolaire à Marseille. En insistant sur les mécanismes de production de l’espace scolaire, les pratiques des acteurs dans et autour de l’espace scolaire ainsi que les images qui en découlent, l’enjeu est de souligner les interactions entre les acteurs à plusieurs échelles qui produisent alors plusieurs territoires scolaires différenciés dans la ville.

La première partie s’attachera à comprendre comment l’espace scolaire est conçu et dans quelle mesure il s’intègre à l’espace urbain. L’objectif sera d’identifier les moyens développés par les acteurs institutionnels pour déterminer les limites et les modalités de l’espace scolaire « disponible/accessible » aux parents d’élèves. La deuxième partie, permettra de comprendre l’élaboration des pratiques scolaires des parents d’élèves. Nous soulignerons, l’importance des images et des représentations des quartiers mais aussi des collèges dans la construction du choix scolaire. En analysant la diversité des stratégies d’évitement ainsi que des choix résidentiels nous mettrons en évidence que le recours au secteur privé devient une marge de manœuvre dans les trajectoires résidentielles des parents. Que ce soient les pratiques scolaires ou les représentations de l’offre des parents, elles sont conditionnées par l’action des chefs d’établissements. C’est ce que soulignera la troisième partie. Le contexte local, la place du collège dans le quartier ainsi que les relations que les chefs d’établissement établissent avec une pluralité d’acteurs, sont autant de facteurs qui orientent leurs pratiques. Au-delà de l’idéal de l’école républicaine égale et accessible à tous, une concurrence existe dans l’espace scolaire. Les chefs d’établissements développent alors plusieurs stratégies à différentes échelles. La quatrième partie s’attachera à souligner les processus qui façonnent l’espace scolaire. L’interconnexion des pratiques et des représentations des acteurs à plusieurs échelles, étant au cœur de cette production systémique et donnant à lire plusieurs territoires scolaires.

Encart méthodologique sur l'enquête qualitative :

Si l'approche quantitative nous a permis de spatialiser les pratiques scolaires, l'enquête qualitative a permis de compléter cette analyse et de comprendre la construction de ces dernières, à différentes échelles. La scolarisation constitue à la fois une expérience subjective partagée par la plupart des individus et un enjeu politique central du fonctionnement des sociétés démocratiques et des politiques urbaines (Van Zanten, 2001). Il apparaît alors essentiel de rencontrer, d'interroger ces différents acteurs qui interagissent autour de ce thème capital (Cary et Fol, 2012). Le corpus est constitué de 63 entretiens, majoritairement semi-directifs et plus rarement libres, d'une durée variant de 45 minutes à plus de 3h, auprès d'acteurs institutionnels de l'éducation, des politiques urbaines locales et des parents d'élèves¹²¹. Après une phase d'entretiens exploratoires auprès de chefs d'établissement et de parents d'élèves, l'ensemble des entretiens ont été réalisés au cours des années 2010 et 2011. Ils peuvent aujourd'hui contenir certaines « erreurs factuelles » dues à l'évolution des espaces scolaires à Marseille, mais l'essentiel des dynamiques identifiées restent valables actuellement. La méthodologie présentée ici est une synthèse des entretiens réalisés au cours de l'enquête. Pour plus de détails sur les étapes méthodologiques de l'enquête, les échantillons des acteurs rencontrés, et les objectifs des entretiens, se référer aux annexes 7 et 8, présentant la méthodologie détaillée de l'enquête qualitative et les tableaux synthétiques des entretiens réalisés.

- Les acteurs institutionnels :

Plusieurs entretiens ont été réalisés auprès d'acteurs institutionnels dans le domaine des politiques urbaines et nous ont permis de comprendre comment la dimension scolaire était prise en compte dans les politiques d'aménagement et dans les stratégies de renouvellement urbain. Les services de l'urbanisme de la ville de Marseille, les responsables de ZAC, le directeur de l'urbanisme d'Euromed, ont été sollicités. De plus, nous avons assisté à plusieurs réunions informelles entre des responsables de la planification urbaine et des responsables de ZAC à la ville (une synthèse des discussions et des informations relevées est présentée dans ce chapitre). Parallèlement, et afin de mieux comprendre la construction des politiques éducatives, leurs applications locales, et les enjeux qui en découlent, différents acteurs institutionnels de l'éducation ont été rencontrés. Sur la planification scolaire du premier et du second degré ainsi que la sectorisation des collèges, plusieurs rencontres avec les services de la DGEPE (Direction générale, école et petite enfance) et du Conseil Général des Bouches du Rhône (service de la planification scolaire) ont eu lieu. Plus spécifiquement sur les politiques éducatives, plusieurs entretiens auprès de la Direction Diocésaine de

¹²¹ Lorsqu'ils étaient évoqués par les chefs d'établissements des entretiens complémentaires avec d'autres acteurs (la BAC, la police locale ou les CIQ) ont été réalisés. Dans d'autres cas, plusieurs rencontres avec un même acteur ont permis d'approfondir certaines questions.

l'Enseignement Catholique (DDEC, Marseille) du premier et du second degré et de l'Inspection Académique des Bouches du Rhône (IA 13), ont été réalisés.

Afin de comprendre l'application locale des politiques éducatives et se placer à l'interface de l'institution scolaire et des parents d'élèves, quinze entretiens ont été réalisés auprès de chefs d'établissement et de directeurs d'école, du secteur public et privé. Les chefs d'établissement rencontrés sont ceux des collèges situés dans les quartiers étudiés dans la troisième partie de la thèse. Ainsi des chefs d'établissement de Château Gombert, Ste Marthe, d'Euromed et de la colline Périer ont été interrogés.

- Les parents d'élèves :

Malgré les rencontres avec les chefs d'établissement, les directeurs d'écoles ou certaine association de parents d'élèves, il s'est avéré difficile de rencontrer des parents d'élèves. « L'enquête parent » préalablement construite¹²² a été réduite, et le corpus comporte vingt-trois entretiens de parents volontaires, résidant principalement dans les 13^{ème} et 14^{ème} arrondissements et ayant majoritairement un élève scolarisé dans le secteur privé. Ces entretiens ont permis d'approfondir les enquêtes de terrain menées dans ces quartiers. L'objectif de ces entretiens était d'observer le processus de construction du choix scolaire. Il importait de mettre en évidence les différents critères d'orientation du choix et les modalités des pratiques scolaires induites.

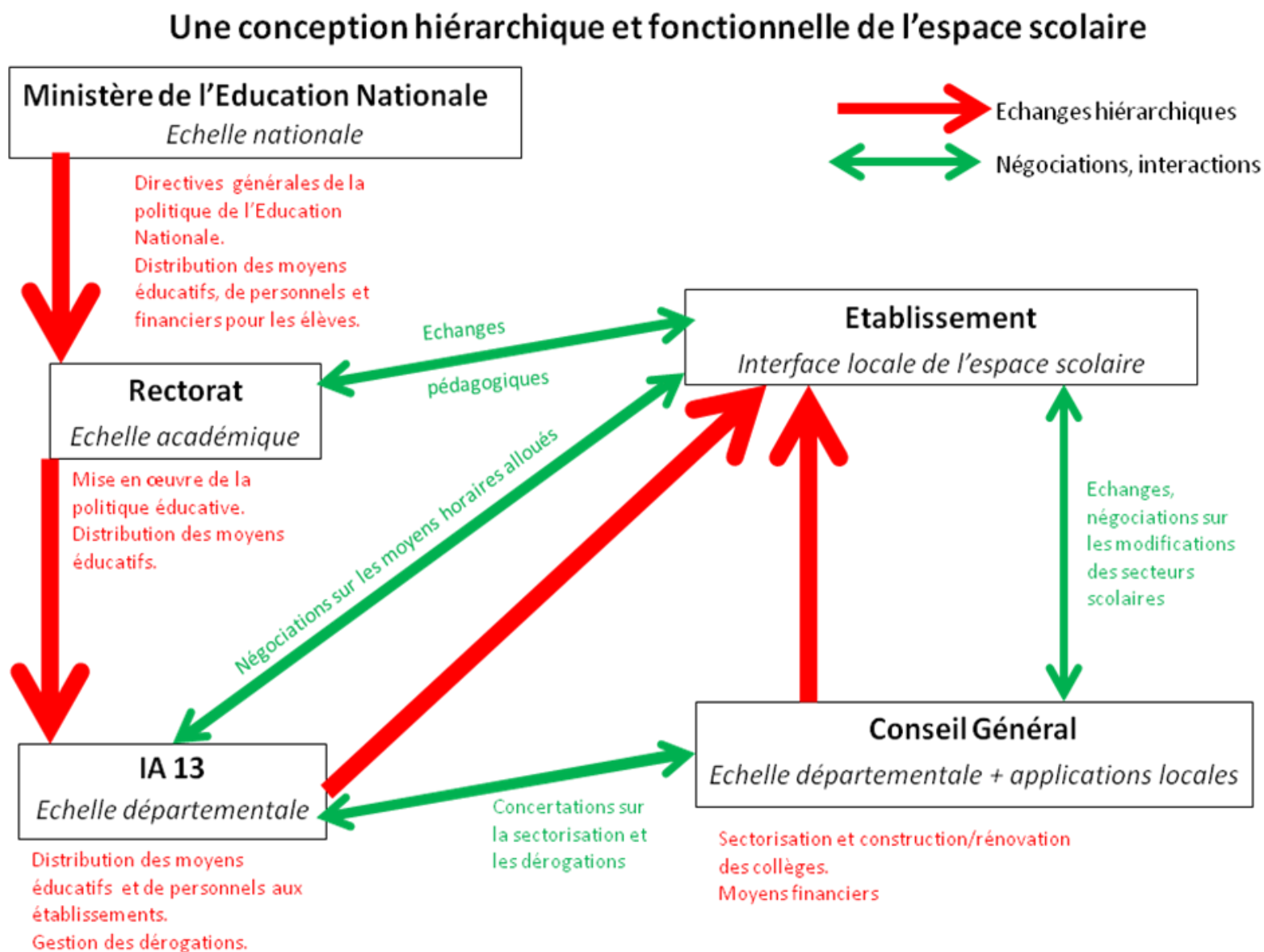
L'ensemble des entretiens avec les acteurs institutionnels et les parents d'élèves constitue le cœur du corpus. Mais plusieurs autres entretiens, auprès d'acteurs variés, ont été réalisés, afin d'approfondir les connaissances sur des quartiers précis ou sur des aspects plus généraux de l'éducation à Marseille. Plusieurs professeurs, la directrice adjointe de l'association de parents d'élèves de la fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP), la secrétaire départementale du syndicat national des enseignants du second degré (SNES), ont été interrogés. Selon les quartiers étudiés dans la troisième partie de la thèse, plusieurs acteurs locaux ont été sollicités pour éclairer les dynamiques locales sur les relations entre le quartier, le collège et les habitants. Pour faciliter l'intégration des entretiens au fil de l'analyse, ces derniers ont été codés. On retrouve un tableau synthétique de tous les entretiens dans l'annexe 8 (8.1, 8.2, 8.3 et 8.4). Précisons que le code « CE » représente les chefs d'établissement, le code « AI » a été utilisé pour les acteurs institutionnels, « EV » correspond à des entretiens avec des acteurs variés et enfin le code « Pa » représente les parents d'élèves interrogés.

¹²² Dans l'idéal, « l'enquête parent » devait permettre de rencontrer une dizaine de parents dans chaque collège des secteurs étudiés.

1 - Comment les acteurs institutionnels conçoivent-ils l'espace scolaire ?

Bien que ce soient les élus du Conseil Général qui « décident » au final des évolutions de l'offre scolaire ainsi que des modifications de la carte scolaire, ou ceux de la ville pour le premier degré, les concertations entre les différents acteurs engagés constituent le processus de fonctionnement commun de la « conception de l'espace scolaire ». Les différents acteurs de l'éducation, de l'urbanisme et des collèges engagés, interfèrent dans un système complexe, à plusieurs échelles. Totalement intégrés à la conception de l'espace scolaire, différents instruments de gestion sont mobilisés et assurent son fonctionnement. D'une part, les recompositions urbaines déterminent l'évolution des formes de l'espace scolaire, et d'autre part, il peut être mobilisé au service d'une politique urbaine de renouvellement de quartier, impliquant une conception parfois inégale de l'espace scolaire à Marseille.

Figure 20 : Schéma synthétique de la conception de l'espace scolaire



1.1 - Acteurs publics et privés, une conception dynamique de l'espace scolaire

1.2.1 - Une conception commune, à plusieurs échelles...

Les directives politiques du ministère de l'Education Nationale (MEN) sont le cadre de référence de la conception de l'espace scolaire par tous les partenaires institutionnels publics à différentes échelles. Ainsi, le Rectorat supervise l'action à l'échelle de l'académie et l'Inspection Académique des Bouches du Rhône (IA13), et le Conseil Général (CG13) agissent à l'échelle départementale. L'échelle la plus fine de conception s'organise autour des établissements qui représentent l'interface locale de l'espace scolaire avec les parents d'élèves, « *l'objet approprié par les parents d'élèves, utilisé* ». Des échanges hiérarchiques et fonctionnels s'établissent entre les différents représentants de l'Education Nationale, ce que nous pouvons voir sur le schéma précédent. Ce système complexe d'interaction constitue l'un des instruments de gestion et de conception de l'espace scolaire (système présenté dans la figure 20 et détaillé dans les commentaires suivants).

Le ministère de l'Education Nationale oriente la politique globale, mais surtout il distribue les moyens éducatifs aux rectorats et financiers aux enseignants et aux élèves. C'est le point de départ des actions éducatives sur tout le territoire. Le Rectorat développe le PAPA (plan annuel de performance académique qui synthétise les objectifs à atteindre à cette échelle), et distribue les moyens éducatifs aux inspections académiques.

L'Inspection Académique distribue dans les établissements les moyens de personnels et éducatifs (DGH, dotation horaire globalisée = heures de services selon les établissements). L'autre volet important de son action concerne la gestion des dérogations et des mouvements des élèves. L'Inspection Académique permet la conception dynamique et évolutive de l'espace scolaire en encadrant la mobilité des élèves à l'intérieur.

Le Conseil Général mène une action départementale mais localement, c'est l'interlocuteur privilégié des établissements. A travers la gestion de la carte scolaire et celle du parc des collèges, le Conseil Général des Bouches du Rhône affecte directement les formes de l'espace scolaire. Les chefs d'établissements interfèrent de façon différenciée, avec tous ces acteurs afin de mener une stratégie locale affirmée¹²³. Parallèlement, ces acteurs mènent des analyses prospectives et statistiques afin de coordonner leurs actions à leurs échelles spécifiques¹²⁴.

La direction diocésaine de l'enseignement catholique (DDEC) « conçoit » elle-même son propre espace scolaire, sauf dans le cas de certaines sollicitations municipales (l'exemple

¹²³ Ils contactent le Rectorat et l'Inspection Académique pour l'ouverture de parcours scolaires ou d'options particuliers, et échangent avec le Conseil Général sur de possibles modifications des limites de secteurs.

¹²⁴ Le Rectorat réalise des suivis de cohortes d'élèves et observe l'évolution de la réussite scolaire ou des orientations pédagogiques dans l'académie. L'Inspection Académique réalise des « études de carte scolaire », elle observe l'évolution des dérogations et des mouvements d'élèves, tandis que le Conseil Général étudie finement l'évitement scolaire pour déterminer les secteurs à problèmes nécessitant des actions particulières.

de l'ouverture d'une école privée sur le site d'Euromed sera développé dans le chapitre 8, 2.1.2). La direction diocésaine de l'enseignement catholique a des échanges moins fréquents avec les différents acteurs publics de l'éducation. Elle a son propre fonctionnement de concertation en interne. Les concertations et les échanges entre la DDEC, les instances de consultations, les associations propriétaires, l'organisme de gestion de l'enseignement catholique (OGE), le diocèse et les congrégations etc. participent à la conception de l'espace scolaire privé à l'échelle du diocèse. Les deux secteurs de l'éducation ne sont pas en concertation directe en ce qui concerne la conception de l'offre scolaire globale à Marseille. La conception de l'espace scolaire du privé vient en complément de celui du public, et ces deux sphères s'alimentent mutuellement pour produire l'espace scolaire accessible, celui qui est finalement proposé aux parents d'élèves. La directrice de la direction diocésaine de l'enseignement catholique du premier degré évoque les relations avec les acteurs publics de l'éducation comme un réel partenariat. Elle insiste sur l'absence de concurrence entre l'enseignement catholique et l'Education Nationale car ce sont deux entités complémentaires et elle valorise l'action et le soutien fort du Conseil Général. Les relations avec les acteurs publics sont fonctionnelles et se retrouvent à plusieurs échelles. L'échelle nationale encadre fortement le fonctionnement général de l'enseignement catholique. Les directives du ministère de l'Education Nationale notamment sur les programmes scolaires comme sur la formation et le financement des professeurs, constituent le cadre de référence de l'enseignement catholique. A l'échelle locale, le Conseil Général est considéré comme un réel partenaire, qui est valorisé à travers notamment l'égalité de traitement entre les collégiens du public et ceux du privé¹²⁵.

1.2.2 - Des moyens d'action diversifiés

Dans la ville, la délimitation des secteurs scolaires, la construction ou la rénovation d'établissements, sont les moyens d'actions privilégiés de la direction générale de l'école et de la petite enfance (DGEPE, pour le premier degré) et du Conseil Général (pour le second degré) pour concevoir et faire évoluer les formes de l'espace scolaire. L'outil principal est la carte scolaire, à la fois un instrument de gestion mais aussi de conception des formes de l'espace scolaire. « Doser » la mixité sociale dans les secteurs scolaires ainsi que limiter les capacités d'accueil dans les collèges des secteurs en difficulté, apparaissent comme des axes de conception pour le Conseil Général. Ce dernier fait appel à un bureau d'étude privé pour la gestion technique, informatique et cartographique de la carte scolaire (Cf- chapitre 1, 2.2).

L'Inspection Académique participe à la conception de l'espace scolaire à travers le système de dérogation, qui permet le déplacement des élèves, à l'intérieur de l'espace scolaire. La gestion des « flux » d'élèves peut orienter certaines politiques éducatives ou

¹²⁵ Appuis financiers et culturels aux établissements et aux élèves dans le cadre de programme du Conseil Général.

faire évoluer les pratiques des familles. La possibilité de déplacement des élèves au sein du système scolaire est conditionnée par des critères de dérogation. L'Inspection Académique applique localement des dispositifs pris à l'échelle nationale. Elle ne mène pas une gestion « territorialisée » des dérogations et mobilise un moyen d'action transparent. Dans les Bouches du Rhône, elle a mis en place un « outil maison » de gestion des dérogations, le système OUAAF, outil d'aide à l'affectation. D'après l'inspecteur d'académie en charge de l'orientation et de l'affectation des élèves, cette politique permet « *une gestion équitable et subjective* » de l'attribution des dérogations (AI_7, 2011). De plus, et pour réguler au mieux les effectifs et les moyens alloués, l'Inspection Académique mène une politique spécifique pour optimiser l'espace scolaire. Pour cela, elle fait en sorte que le seuil maximum d'élèves par classe soit atteint dans l'ensemble des collèges mais surtout elle a décidé de ne pas ouvrir de classes supplémentaires dans les collèges pour les seuls élèves dérogataires. La gestion des dérogations dans les collèges affecte les « formes » de l'espace scolaire. En effet, l'acceptation des dérogations par établissement peut affecter la mixité sociale dans les collèges. Cela peut modifier la proportion de certaines catégories socio-professionnelles dans les collèges et donc les formes de l'espace scolaire « disponible » pour les parents. Le refus des dérogations peut provoquer chez certaines familles le départ dans le secteur privé, impliquant justement une évolution des formes de l'offre privée. De ces évolutions découle une modification de l'espace scolaire dans son ensemble.

Dans l'enseignement catholique les stratégies de recrutement et les politiques d'inscription sont des moyens d'action sur l'évolution des formes de l'espace scolaire. Dans la majorité des cas, les directeurs des collèges sont libres de choisir les élèves qu'ils inscrivent et se basent sur différents critères (résultats scolaires, comportements etc.). Ils peuvent mener une politique particulière concernant les inscriptions, mais dans certains cas la DDEC oriente fortement la politique d'inscription car elle est intégrée à un projet plus général (exemple de l'école dans le quartier d'Euromed). Les frais d'inscriptions participent à la hiérarchisation de l'offre scolaire plus ou moins accessible pour les parents d'élèves, car ils peuvent varier selon la politique du chef d'établissement, les collèges et les quartiers. Fixés en interne par le conseil d'administration, ils peuvent varier de 260€ pour un petit collège d'un quartier défavorisé à plus de 1600€ pour les établissements les plus réputés (Cf-annexe 3). Il n'y a pas de politique générale de l'enseignement catholique sur cet aspect mais une vigilance de la préfecture permet de limiter des augmentations trop importantes.

Encadré 12 : Présentation synthétique du déroulement de l'affectation des dérogations :

- 1 – En CM2 les directeurs d'écoles communiquent aux principaux des collèges le nombre d'élève attendu à la rentrée en faisant attention à leurs adresses (attention particulière aux élèves ayant déjà bénéficié d'une dérogation pour entrer dans l'école primaire).
- 2 – Saisie des fiches de dérogation sous OUAAF = Outil d'aide à l'affectation
 - Saisie des demandes
 - Vérifications des pièces justificatives
 - Si elles sont fausses, le motif intégré sous OUAAF devient « convenance personnelle » et ce critère rapporte moins de points selon le barème.
- 3 – Enquête auprès des établissements (vérification des effectifs, évaluation des places disponibles) afin de savoir combien de dérogations peuvent être acceptées.
- 4 – Intégration des places disponibles par établissement dans OUAAF .
- 5 – Traitement automatisé de tous les élèves de sixième ayant demandé une dérogation (attribution de points selon les critères demandés).
- 6 - Affectation automatique des élèves dans les établissements avec le logiciel.
- 7- En cas de refus de la dérogation et de la mobilisation des parents d'élèves, une seconde procédure est mise en place (revérification des places disponibles par établissement).
- 8 - Possible obtention de la dérogation et réaffectation.

1.2.3 - La prise en compte des pratiques des familles

Les pratiques des familles et leurs comportements scolaires, même supposés dans certains cas, sont pleinement intégrés dans les réflexions. Face à l'évitement scolaire des parents d'élèves et la fuite de certains établissements, différentes réponses peuvent être apportées. Le Rectorat en concertation avec l'Inspection Académique réalise, en quelque sorte, un suivi « d'enseignement » des établissements et modifie l'offre optionnelle dans les collèges. En observant les chiffres des dérogations et surtout les motifs invoqués, le Rectorat oriente l'ouverture d'options rares, ou de langues particulières dans les collèges évités. Cette réponse stratégique est quelque peu en décalage avec la réalité du recours à ces options par les parents d'élèves. En effet, ce n'est pas forcément le russe qui est visé dans les dérogations mais un collège qui est convoité. Le Conseil Général, quant à lui prend en compte plusieurs critères (pas seulement celui de l'évitement des collèges), pour orienter l'évolution des limites de la carte scolaire ainsi que la rénovation, ou la construction de

collèges¹²⁶. Pour les acteurs politiques et/ou de l'urbanisme, les comportements scolaires des familles sont supposés avant même que les familles ne s'installent dans le quartier. Les catégories moyennes et favorisées auraient de plus en plus recours au secteur privé de l'éducation et c'est à partir de ces tendances globales, de ces suppositions, qu'ils planifient le renouvellement de certains quartiers. L'intégration de ces pratiques générales dans les discours politiques mais aussi dans la planification urbaine modifie l'espace scolaire local.

1.2.4 - Limites et contraintes

Les contraintes budgétaires à différents niveaux (municipalités, service de planification scolaire du Conseil Général) ainsi que les réductions de moyens à l'Education Nationale, constituent des limites à l'action de différents acteurs sur l'espace scolaire. Ces limites « extérieures » aux acteurs engagés localement, participent à une conception inégale de l'espace scolaire entre le secteur public et le secteur privé de l'éducation.

Les contraintes budgétaires des collectivités territoriales et des municipalités affectent la conception et l'amélioration de l'espace scolaire. Si le secteur privé a les moyens d'agir relativement rapidement pour faire face à l'augmentation des demandes, le secteur public quant à lui prend énormément de retard face aux mutations des quartiers concernés. L'acceptation assez rapide des permis de construire pour les établissements privés et la mobilisation de certains élus, favorisent l'extension de ce secteur d'enseignement. L'amélioration de ces établissements, modifie « l'espace scolaire disponible » pour les parents d'élèves, et donc l'espace scolaire en général. Le manque de moyens financiers mais aussi humains, limite, ou du moins ralentit l'action du Conseil Général. Ce dernier a bien hérité de la compétence de gestion de la carte scolaire et des établissements du second degré mais sans le transfert de personnel ou de moyens financiers supplémentaires. Le service de la planification scolaire souligne des difficultés de gestion et parle de « gestion dans l'urgence » plus que d'une gestion réellement suivie. C'est ce que relèvent aussi Agulhon et Palma (2013) lorsqu'ils interrogent les différents responsables des conseils généraux d'Ile de France.

La direction diocésaine de l'enseignement catholique mène des actions différenciées dans l'espace scolaire à Marseille. Elle n'a pas de vision unique et globale de son action. Même si dans sa vision générale la direction diocésaine de l'enseignement catholique a une action humaniste et universelle, elle n'est pas appliquée de la même façon dans les quartiers. Les établissements sont différenciés entre ceux où le travail est « plus facile » et

¹²⁶ Les évolutions urbaines et démographiques des quartiers peuvent influencer le comportement des familles et leurs pratiques scolaires.

d'autres connaissant de grandes difficultés et demandant « plus d'énergie ». Le maintien de ces établissements (7) dans ces quartiers populaires est une orientation politique forte de la direction diocésaine de l'enseignement catholique, et l'idée principale reste l'accueil de tous avec une attention particulière à ne pas créer des « ghettos de riches ». Mais il s'opère un décalage entre le discours général et les actions locales. L'exemple de la création de l'école privée catholique Robert Schuman dans le nouveau quartier d'Euromed, qui sera développé dans le chapitre 8, illustre bien ce discours contradictoire. Si la direction diocésaine de l'enseignement catholique poursuit son travail éducatif dans des établissements de quartiers populaires, parallèlement, la politique d'inscription de certains établissements peut exclure une partie des élèves. En effet, les modalités d'inscription dans l'école Schuman sont très sélectives et mettent à l'écart une part importante des élèves en difficulté du quartier. Par ces choix, l'espace scolaire conçu ici est exclu et ségrégatif (cf- chapitre 8).

Dans quelques cas, il peut exister des dérives qualifiées « d'humaines » (par des responsables académiques) dans l'acceptation de certaines dérogations. L'acceptation de dérogations ou l'inscription d'élève directement dans les établissements scolaires sont des pratiques illégales mais qui existent à la marge en fonction de la situation politique ou professionnelle de certains parents. Ces pratiques, certes minoritaires, participent à une conception inégale de l'espace scolaire. Mais les capacités de réaction de ces différents acteurs sont aussi fortement conditionnées par les évolutions urbaines et les modalités locales de l'espace urbain.

1.2 - La conception urbaine de l'espace scolaire

1.2.1 - Plusieurs facteurs sont pris en compte...

L'évolution des secteurs de la carte scolaire, la rénovation ou la construction d'établissements, dépendent principalement des dynamiques urbaines. Le suivi « scolaire » de l'urbanisation est déterminant pour répondre aux nouveaux besoins des familles et il est intégré à des politiques locales électoralistes : AI_3, 2011 : « (sur l'implantation des établissements) *Oui c'est en lien avec l'urbanisation mais c'est pas la ville qui nous dit de construire. C'est le rôle de nos élus, on doit donner une offre au citoyen... ces collèges sont dans des cantons des conseillers donc les conseillers sont heureux de voir qu'on reconstruit, c'est un apport. On montre aux gens qu'on fait quelque chose, qu'on accueille de moins en moins dans des locaux vétustes, on a un budget travaux qui est très important (...)* ». Les critères principaux pris en compte pour gérer l'évolution de l'espace scolaire sont les recompositions urbaines et les évolutions démographiques des quartiers. La conception de l'offre scolaire s'appuie sur des analyses de « contextes résidentiels » ou la planification des établissements s'estime en fonction du type de logement construit, de l'existence d'un « turn over » résidentiel, et d'assiettes de calcul, qui peuvent être différentes selon les

acteurs impliqués. A l'échelle de la ville que ce soit au premier ou au second degré les principales évolutions orientant la « conception actuelle » de l'espace scolaire, s'effectuent dans les ZAC ou à proximité, car ces opérations d'aménagement permettent de renouveler la population en proposant notamment des logements neufs. L'évolution des limites de la carte scolaire se conçoit selon les mêmes dynamiques urbaines. Dans les quartiers en renouvellement, la création de voirie ou la modification des itinéraires de bus, peuvent alors influencer l'accessibilité du collège. C'est ce que l'on peut observer dans le cas de la délocalisation et la reconstruction du collège Arenc Bachas, renommé pour l'occasion Rosa Parks. Anciennement situé dans le 14^{ème} à la sortie du métro Bougainville, le collège a été déplacé plus au nord, au 236 rue de Lyon dans le 15^{ème} (Cf- chapitre 2, 1.2). Comme le montre l'extrait suivant, la ligne de tramway a été étendue, des aménagements piétonniers le long de la rue de Lyon ont été effectués et la SNCF a cédé une portion de terrain pour implanter le stade du collège. Le responsable interrogé au Conseil Général précise les concertations nombreuses entre plusieurs acteurs afin de finaliser tous ces aménagements.

Al_3, 2011 : « Sur la délocalisation d'Arenc Bachas, il y a eu plusieurs réunions de concertations, une étude de voirie aussi (...) cela se passe dans des réunions techniques entre les services concernés, la ville de Marseille, la communauté urbaine, une agence d'urbanisme, c'est quinze personnes autour de la table... et il peut avoir des échanges car la commune peut solliciter une aide pour faire financer une partie de la voirie par le Conseil Général, ici, la SNCF a du reculer des constructions pour accueillir le collège Rosa Parks ».

Plus localement, selon des opérations urbaines et selon les quartiers les acteurs de l'urbanisme agissent, utilisant différents moyens pour faire évoluer l'espace scolaire. A l'échelle d'une ZAC il est possible de modifier le POS pour faciliter l'implantation d'une école publique, comme dans les Hauts de Ste Marthe. Comme le souligne l'extrait suivant, à l'échelle micro-locale la localisation des écoles répond à des objectifs d'urbanité, d'intégration au paysage afin de favoriser la pratique des espaces publics dans le quartier par les habitants. Plusieurs éléments sont pris en compte comme la densité du bâti, la proximité des parcs ou des espaces publics.

Al_13, 2011 : « (...) l'école est pile sur l'une des faces d'une place, l'idée c'est vraiment que l'école s'ouvre sur une place, un peu boisée, avec un parvis où les gens peuvent être avec leurs enfants ...oui c'est vraiment un lieu de centralité (...) l'école est sur la place du village quoi ! Elle est pleinement intégrée à la vie de quartier(...) ».

Dans cette ZAC, l'objectif est de réduire l'utilisation de la voiture «(...) l'idée c'est vraiment de créer un quartier où il y a des centralités, des équipements publics où y'a des commerces et des services et que les gens viennent pas uniquement avec leur voiture et fassent 3km pour amener les enfants pour aller à l'école ». A une échelle plus fine, le lieu

« école » est pensé comme un vecteur de pratique socio-spatiale mais dans la réalité quels seront les résultats ?

1.2.2 - ... mais de réelles difficultés persistent.

Suivre les évolutions urbaines et prévoir les besoins scolaires dans la ville mais surtout dans les quartiers en renouvellement sont les principales difficultés mises en évidence par les acteurs institutionnels de l'éducation mais aussi de l'urbanisme. Ces difficultés ne sont pas spécifiques à Marseille mais apparaissent exacerbées dans les discours de ces acteurs.

La planification des équipements scolaires découle des prévisions des besoins scolaires dans les quartiers. Ces derniers s'établissent aussi sur des assiettes de calcul variables, relatives aux évolutions des types de logements et des dynamiques résidentielles (l'accession à la propriété ou la location ainsi que la taille du logement sont les principaux critères de planification des besoins scolaires). Le principal problème est l'anticipation de ces besoins, les délais nécessaires de mise en œuvre des projets et surtout les évolutions à plus long terme des quartiers. Entre l'identification des besoins, les différentes étapes de planification, et les phases de construction jusqu'à l'ouverture d'un équipement scolaire, les délais sont très longs. Si à un instant *t* il existe un réel besoin en équipement scolaire et qu'il est comblé par l'ouverture d'une école, d'un collège, qu'en sera-t-il dans quinze ans quand les enfants auront grandi ? D'après les responsables de la planification scolaire du premier et second degré, il faut prendre en compte « *un turn over* » résidentiel pour contrer les « *effets de vagues* ». Ces réflexions soulèvent la question de la « ville adaptable ». Si l'on est dans un schéma « classique » d'accession à la propriété. L'installation d'un jeune couple provoquera des besoins scolaires pendant une période donnée, mais une fois que les enfants grandissent, les besoins évoluent et ceux en équipements scolaires baissent. L'enjeu est de contrer les sous utilisations d'équipements scolaires ou de les ré-adapter en faisant évoluer leurs fonctionnalités.

La multiplication des acteurs engagés tout le long du processus de conception de l'espace scolaire, limite leurs capacités d'action. Le nombre élevé d'acteurs en jeu est un problème important souligné par plusieurs interlocuteurs et donne lieu à des concertations longues et difficiles entre les services impliqués. Cela constitue une vraie limite surtout en ce qui concerne la réalisation d'équipements publics. On observe souvent des décalages, dans le temps entre l'installation des premières familles dans les quartiers et l'ouverture d'une école par exemple. Ce décalage affecte alors les pratiques scolaires de cette population.

Une autre difficulté d'anticipation réside dans les concertations et confrontations de différents points de vue des acteurs engagés autour de la planification scolaire. Si des critères d'estimation des besoins scolaires ont été décrits à l'échelle de la ville, il arrive

parfois, à l'échelle locale, que ces critères généraux ne soient pas forcément suivis à la lettre, et au coup par coup, les assiettes de calcul évoluent et ne produisent pas les mêmes besoins scolaires. A l'échelle d'une opération urbaine, en l'occurrence une ZAC, les assiettes de calcul des responsables de l'urbanisme (qui conçoivent ce quartier) ne sont pas les mêmes que celles de la direction de l'éducation qui a en charge, au final, la construction des équipements scolaires du premier degré. Si les responsables de l'urbanisme planifient les besoins scolaires sur l'ensemble des logements construits, la direction de l'éducation calcule des ratios en raisonnant seulement sur les futurs logements sociaux (20%) qui vont être construits. Les décalages sont donc importants en termes d'estimation des besoins entre ces deux parties, intimement liés à la conception de l'espace scolaire dans ce quartier. Il en découle une production de l'espace scolaire inégale selon les quartiers et oriente les pratiques des futurs habitants.

Enfin, la pression foncière à Marseille oriente de fait les possibilités d'action et limite les capacités de réalisation de nouveaux établissements scolaires. Dans leurs discours, les acteurs évoquent une « évolution sous pression », car si la ville est bien dotée en établissements scolaires, les conditions de scolarisation sont tendues car la majorité des collèges sont remplis. Le manque de disponibilités foncières à Marseille limite les possibilités d'agrandissement et de nouvelles constructions. Bien que l'enjeu du foncier soit considérable, il n'en demeure pas moins que derrière ces discours se cachent des enjeux politiques importants. En effet, cela soulève la question des choix en termes d'occupation des espaces. Même si un espace est disponible sera-t-il utilisé pour améliorer les conditions d'accueil des établissements ? C'est le cas pour le collège Gaston Defferre. Seul collège public du 7^{ème} arrondissement, il accueille ses élèves dans une ancienne école primaire. Afin d'améliorer ces conditions et permettre son agrandissement, il devait être déplacé dans une partie de la caserne Audéoud située au 111 avenue de la Corse. Mais depuis plusieurs années ce projet prend du retard¹²⁷. D'après les réunions d'information, l'ouverture du nouvel établissement est normalement prévue pour 2017. Les concertations actuelles entre la ville et le Conseil Général portent sur le nombre de m² disponible, le plan du futur établissement et la répartition des équipements sportifs. Mais parallèlement, le projet de construction de logements sur la même avenue détermine d'autres enjeux locaux et réduit l'espace disponible pour le collège. Il faut alors trouver des arrangements entre les promoteurs immobiliers, les aménageurs et les personnes en charge de la réaffectation du collège Defferre. Ces concertations expliquent alors le retard du projet de déplacement de ce collège.

¹²⁷ Discussion informelle avec un parent d'élève, 12/05/2014, et la responsable du service de la planification urbaine de la ville, 5/01/2015.

L'enjeu du foncier est tout aussi important pour la direction diocésaine de l'enseignement catholique, car à l'inverse des collèges publics (où différents acteurs publics de l'éducation, de l'aménagement, s'entendent sur la priorité d'ouvrir un collège et facilitent la réservation d'un terrain), c'est elle qui doit « s'occuper de trouver un terrain, de l'acheter ou de le louer ». Dans certains cas des mairies permettent une installation rapide au sein des communes mais les coûts financiers de la construction reviennent à la direction diocésaine de l'enseignement catholique. Au delà de ces aspects fonciers et financiers, l'évolution du secteur privé de l'éducation est aussi soumise aux contraintes budgétaires générales du ministère de l'Education Nationale ainsi qu'aux moyens mis à disposition par le Rectorat.

1.3 - L'école au service de la promotion territoriale ?

Pour les acteurs de l'urbanisme, l'école tient une place importante dans la planification urbaine. A l'échelle du quartier, elle participe à la « commercialisation » de l'espace urbain et à son attractivité. Les équipements scolaires sont perçus comme des services proposés à la population. Répondant mieux aux attentes éducatives spécifiques des nouveaux ménages, le secteur privé est perçu comme une alternative efficace pour favoriser l'installation des familles. L'école est aussi intégrée à la promotion des territoires par certains promoteurs qui n'hésitent pas à valoriser la proximité d'équipement scolaire dans leurs plaquettes publicitaires. Globalement, elle participe à la « mixité » dans les quartiers. Selon les acteurs, une mixité sociale est attendue à travers l'école entre les différents habitants mais pour d'autres elle participe avant tout à une mixité fonctionnelle où différents services (école publique et école privée) se retrouvent dans le quartier.

Dans le quartier d'Euromed, la cohabitation dans les écoles est difficile entre l'ancienne population plutôt défavorisée et celle plus aisée, récemment arrivée. Pour répondre à ces enjeux, plusieurs acteurs se mobilisent et le recours au secteur privé de l'éducation apparaît être une solution :

AI_14, 2011 : « (...) on cherche tous des solutions ; tous je dis bien, que ce soit la ville, le CG, le CR nous, enfin tous les acteurs de l'enseignement l'IA aussi en est consciente mais globalement on ne peut pas valoriser ouvertement l'installation d'écoles sous contrat même si c'est une réponse, une alternative je pense... et en tant qu'opération d'intérêt national on peut difficilement nous encourager ou avoir une politique agressive pour attirer des établissements privés (...) ».

Cet extrait souligne la position délicate de l'aménageur entre son appartenance à une opération urbaine publique et le recours au secteur privé de l'éducation. Si cette position délicate est soulevée dans son discours, il n'en demeure pas moins qu'il pense que l'ouverture d'une école privée sous contrat est une réelle alternative au développement

urbain dans ce quartier, répondant d'une part aux objectifs de mixité fonctionnelle du nouveau quartier et d'autre part aux attentes éducatives de la population nouvellement arrivée. Au-delà de cette préoccupation, son rôle principal est d'assurer les demandes de la municipalité et pour cela plusieurs acteurs de l'urbanisme et de l'éducation se mobilisent pour faciliter l'installation d'une école privée catholique dans le quartier : AI_14, 2011 : « *L'origine, c'est une démarche spontanée de la part de l'école catholique qui **a relayé une demande de la ville**, parce que les écoles primaires c'est la ville et pas Euromed, nous on est là pour coordonner et assembler les choses (...) Et effectivement, sur une demande de la ville je ne discute pas (...) Parce que nous on est aménageur, on vend le terrain même pour les écoles (...) sauf que si l'école catholique n'a pas d'argent on est embêté, il faut qu'on trouve des solutions pour les accueillir en vendant le terrain moins cher ou en demandant nous à nos partenaires, les collectivités locales, de contribuer à l'effort pour accueillir l'école(...)* ». L'école devient donc un outil au service de la planification urbaine et plusieurs moyens d'action sont alors mobilisés pour faciliter son implantation. Malgré la forte pression foncière dans le quartier, la mobilisation d'un terrain et l'aménagement d'un site ont été rapides et l'école a ouvert dans les six mois. Cet exemple illustre l'extrême rapidité de réaction lorsque les acteurs impliqués répondent à une sollicitation politique. Perçue comme un service « comme un autre », l'école privée devient un outil au service d'une politique urbaine libérale participant à la « commercialisation » des quartiers. L'espace scolaire local est alors modifié et les parents d'élèves ont désormais un autre choix qui s'ouvre à eux orientant leurs pratiques scolaires. Le processus d'installation de cette école et ses effets sur les dynamiques scolaires locales seront analysés en détail dans le chapitre 8.

A Ste Marthe, l'ouverture d'une école publique au sein de l'espace résidentiel en construction est perçue comme un élément structurant, devant favoriser le développement des pratiques spatiales et sociales de proximité. Ce point de vue développé par le responsable de la ZAC se heurte au positionnement de la délégation Générale de l'Education, culture et Solidarité, de la ville. Les objectifs divergents de ces deux services de la ville ont été commentés lors de plusieurs réunions informelles auxquelles j'ai pu assister :

Extraits synthétisés de réunions, 2010 : « *D'après Mme S. (Délégué Général, mairie centrale) c'est la catégorie des logements qui est à prendre en compte dans la création des futurs établissements scolaires. Elle n'est pas pressée de construire une école à Ste Marthe car elle suppose que les nouvelles classes moyennes et supérieures vont scolariser leurs enfants dans le privé... Même si l'offre scolaire privée est assez forte dans cette zone, elle semble être surchargée et pas forcément d'un bon niveau...Puisque que l'offre scolaire publique est très faible, les parents auront tendance à choisir le privé...* ».

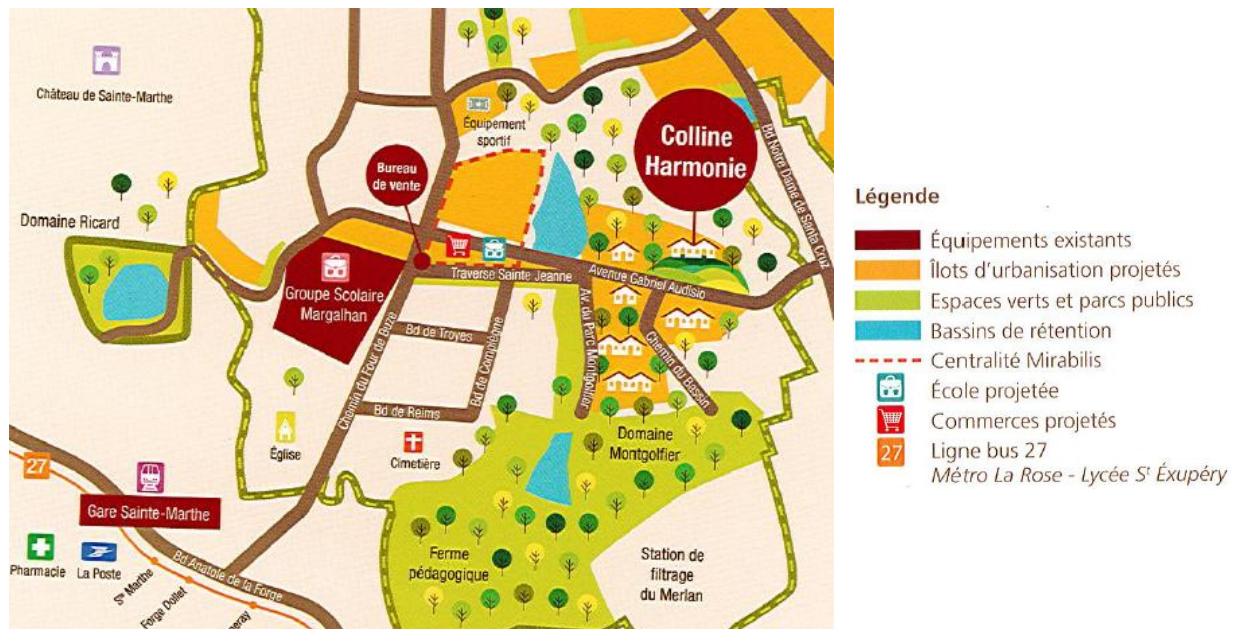
Les estimations des besoins scolaires s'établissent à partir des pratiques scolaires supposées des futurs habitants. En effet, les responsables de l'éducation de la Ville présument que les familles de catégories moyennes et favorisées nouvellement installées scolariseront leurs enfants dans les écoles privées du quartier. Cette position provoque l'indignation de la responsable en charge de la ZAC des Hauts de Ste Marthe qui s'offusque de voir que l'école publique n'est pas estimée à sa juste valeur. Cet exemple (des ratios différents selon les quartiers), traduit une planification scolaire différenciée (juste en termes de présence d'équipements, on ne parle pas de qualité ni d'option etc.) selon les quartiers mais surtout implique des retards dans la construction ou la rénovation d'écoles publiques. Ces retards peuvent affecter les pratiques des habitants qui en ayant recours à l'évitement scolaire, construisent des pratiques socio-spatiales à l'extérieur du quartier, ne traduisant pas les objectifs de proximité inscrits dans le programme du quartier. Même si des écoles publiques vont ouvrir dans plusieurs années, les pratiques quotidiennes de ces familles seront déjà mises en place à l'extérieur du quartier, et il sera plus difficile de les faire évoluer.

A Ste Marthe, la conception de l'espace scolaire est conditionnée par des décisions politiques, qui semblent remettre en question la position de l'école publique, vue comme un réel service de base aux populations. Mais les positions sont divergentes entre les différents services impliqués dans le renouvellement du quartier et définissent des concertations plus longues.

Dans le même quartier, les écoles sont pourtant des outils de marketing territorial, pour les promoteurs immobiliers. En effet, la présence de ce service (qu'il soit public ou privé) constitue une ligne directrice de leur stratégie d'attractivité territoriale. Pour vendre des logements dans la résidence colline Harmonie, le promoteur Bowfound et Marignan développe une plaquette publicitaire, où il localise le groupe scolaire de Margalhan, sans préciser que c'est une école privée catholique. Comme le groupe scolaire n'est pas soumis à la sectorisation, les places disponibles pour les nouveaux habitants ne sont pas garanties. Ce problème est largement identifié par le directeur qui précise que son établissement n'est pas extensif et que les nouveaux habitants ne sont en aucun cas prioritaires dans les inscriptions.

CE_15, 2010 : « C'est intéressant car certains des promoteurs ont mis dans leur pub qu'il y a un collège à proximité ! Et donc garantissent aux parents une place... y'en a qui me disent j'emménage ici donc prenez mon enfant... mais bon nous on est pas marié à Kauffman and Broad et c'est nous qui décidons ! ».

Figure 21 : Croquis de situation de la résidence Colline Harmonie, dans le quartier des Hauts de Ste Marthe, Extrait de la plaquette publicitaire de Bowfound et Marignan, Avril 2013.



Ces exemples¹²⁸, illustrent de quelle manière l'école est utilisée pour favoriser la « commercialisation » des espaces urbains. Cela questionne la fonction de l'école dans la conception de l'espace scolaire mais aussi dans la ville. A travers les exemples développés on peut voir que la position de l'école en tant que service public de base semble quelque peu affaiblie. Il s'opère un glissement d'un service public essentiel à un service devenu banal, un bien de consommation comme les autres. Une banalisation du recours au secteur privé de l'éducation émerge de plus en plus des discours des acteurs institutionnels interrogés. Cette position modifie la conception de l'espace scolaire, au détriment de l'école publique. Prendre en compte des comportements supposés d'un certain type de population amène à questionner la place réelle de l'école publique dans la ville.

¹²⁸ Ces exemples seront approfondis dans les chapitres 5 et 8.

2 - L'évitement scolaire vu par les parents d'élèves

Sur les 21 parents enquêtés dont l'enfant est en sixième, cinq respectent la carte scolaire et scolarisent leur enfant dans le collège Malraux tandis que seize évitent leur établissement de secteur et scolarisent leurs enfants à Lacordaire. La majorité des parents interrogés sont de catégories moyenne à favorisée et scolarisent leurs enfants dans le collège privé de Lacordaire. Ils habitent principalement dans les 13^{ème} et 14^{ème}. Cette analyse ne se reporte pas à l'ensemble des parents d'élèves à Marseille, mais éclaire à l'échelle locale (analyse basée principalement sur deux quartiers Château Gombert et la Batarelle), l'importance du contexte local dans l'activation des pratiques scolaires (Cf- annexe 7, présentation de l'échantillon).

2.1 - La construction du choix scolaire

2.1.1 - Une vision dégradée des collèges publics

La majorité des parents d'élèves interrogés (12) ont une vision négative du secteur public en général mais surtout des établissements eux-mêmes, principalement des collèges de cités HLM. Ainsi, les termes les plus souvent employés pour qualifier les collèges publics en général sont les visions négatives des fréquentations (15 parents), de l'encadrement (12 parents) et du niveau scolaire (11 parents). Des questions d'organisation pratique relatives aux horaires ou bien internes à l'établissement sont souvent utilisées pour décrire les collèges publics. L'absentéisme des professeurs dans les collèges publics (10 parents), les horaires (9 parents) et les grèves (7 parents) constituent pour de nombreux parents d'élèves un réel problème des collèges publics contribuant à une image négative de ce secteur éducatif :

Pa_12, 2011 : « (sur la scolarisation dans le public de sa fille) (...) *j'ai regretté ! Ça a été une catastrophe, y'avait des problèmes à la sortie de l'école, un fort absentéisme des profs sans prévenir, **ma fille était dans la rue du matin au soir** (...) Le temps que je dépose le dernier, ma fille me rappelait pour me demander de venir la chercher...et tous les matins c'était surprise ! Elle était obligée de rentrer dans le collège pour voir que **sans raison** le prof n'était pas là et ressortait deux heures après... et le **prof revenait trois jours après sans s'excuser et donner de raison...**au final ils n'ont pas leurs heures et comment on fait ! Ils ne peuvent pas avoir fini le programme... ».*

Cet extrait montre le point de vue assez catégorique d'un parent d'élève sur les modalités de scolarisation dans le secteur public. Cet extrait illustre une certaine désorganisation du secteur public et soulève d'autres enjeux tels que l'encadrement et le suivi des élèves. Ce parent semble assez remonté contre certains professeurs « *qui ne*

s'excusent pas ». Mais ce discours est à nuancer car il présente le point de vue d'un seul parent.

La question des « fréquentations » est la notion la plus utilisée par les parents d'élèves pour décrire les collèges publics en général (15 parents sur 23 ont une vision négative des fréquentations dans les collèges publics). Sous ce terme générique les parents englobent différentes caractéristiques comme les bons ou les mauvais élèves, le type de population scolaire, des problèmes familiaux ou sociaux qui déterminent la présence d'élèves en difficulté. En précisant qu'ils n'étaient pas racistes, la notion de « race » est ressortie dans le discours de certains parents d'élèves (3 parents) pour décrire les problèmes de fréquentation que l'on retrouve dans les collèges publics. D'autres critères plus généraux comme les problèmes de l'Education Nationale et les représentations de la Ville de Marseille, participent aussi à une vision dégradée des collèges publics. Qualifiée de « *grande ville qui fait peur* », six parents d'élèves parlent d'un « effet de Marseille » qui affecte la qualité des collèges :

Pa_6, 2011 : « (sur la cause du choix du privé) *Au niveau sécurité vraiment ! si j'avais pas été à Marseille je n'aurai pas fait ça hein ! Moi à Sète tous les enfants de mes copains sont tous en public et ça pose aucun problème (...). Y'a d'autres choses aussi, là-bas ils ont tous une mobylette à 14ans et franchement j'aurai envie de le faire pour qu'il soit autonome mais ils font peur à Marseille ! C'est le fait d'être dans une **grande ville**... c'est aussi la culture marseillaise qui m'a... qui me convient pas super... (...) **On est beaucoup plus angoissé niveau sécuritaire ! Quand on voit le gamin hier qui s'est fait descendre... c'est d'une violence !** Je sais pas si à l'époque on entendait ce genre de chose... moi j'ai toujours été à pied dans le public, mais là c'est le contexte Marseillais qui nous a fait réagir comme ça ! (...) Moi à Sète je risque pas de mettre dans le privé ; oui c'est sûr c'est parce qu'on est à Marseille... ».*

Cet extrait illustre les raccourcis rapides qui peuvent être faits par certains parents d'élèves entre la notion de la sécurité, en général, à Marseille et le recours à la scolarisation dans le privé. Les liens entre ces deux aspects sont mis en exergue à travers le registre du vocabulaire employé : « *peur, grande ville, angoissé, sécurité, violence etc.* ». Dans une comparaison avec la ville de Sète ce parent souligne la crainte de vivre dans une grande ville. Dans cette optique, scolariser son enfant dans le privé permettrait de les prémunir de la violence marseillaise et des dangers de la ville.

2.1.2 - L'environnement local, au cœur des stratégies d'évitement

Pa_8, 2011 : « Il n'était pas question que mes enfants y mettent les pieds ... rire ... C'est très basique, ma petite blonde aux yeux bleus je la voyais pas en plein cœur de la cité de Frais Vallon ! (...) oui c'est à cause de la **cité**, sans être discriminante, mais bon c'est des cités d'urgence. Y'a une **violence**, une **délinquance**, c'est vraiment les quartiers nord quoi ! Et le collège est au milieu de ça. (...) Je suis amenée à traverser cette cité et c'est vrai que quand on voit **ce qui traîne en bas** des bâtiments en termes de **carcasse de voitures**, de scooter, tous les gamins qui sont dehors, sans surveillance, qui ont l'air de faire... pas tellement du mal, mais qui traînent... seulement qui traînent ça m'engageait pas à y aller. J'ai eu l'occasion de passer aux heures de sorties du collège, pas pour voir mais parce que je passais par là hein, et c'est vrai que j'ai vu plusieurs fois la sortie de l'établissement, c'est tout organisé en termes de **bandes**. Comme des essaims d'abeille, on sent bien qu'il y a un **code** (...) Après c'est très subjectif comme critère mais quand j'ai vu le look vestimentaire des gamines du collège, sur maquillées, habillées aussi court par en bas qu'en haut. Franchement non, ça ne correspond pas à ce qu'on voulait pour nos enfants. »

Cet extrait se construit autour de la mobilisation de nombreux clichés. Le discours de ce parent s'articule autour des images et du ressenti général du quartier. Le registre mobilisé s'appuie sur les représentations des jeunes des cités : « *cité, délinquance, traîner, bande, code, look etc.* », et les éléments retenus pour expliquer l'évitement du collège de secteur n'ont rien à voir avec des critères objectifs d'encadrement dans le collège.

La plupart des parents s'accordent à dire que la qualité du collège passe aussi par le quartier dans lequel il est implanté. L'environnement social et urbain autour du collège agit directement sur les représentations des parents d'élèves. Dans tous les entretiens menés les collèges publics situés dans les cités des quartiers difficiles souffrent d'une très mauvaise image. En observant principalement les quartiers nord (13^{ème} et 14^{ème}), tous les parents (14) qui y résident ont des visions négatives de ces établissements. Même s'ils ne connaissent pas bien les collèges concernés, la simple implantation géographique du collège est suffisante pour construire et véhiculer de telles représentations¹²⁹. Il y a une assimilation entre les problèmes des cités, de quartier et les collèges publics. Les collèges les plus connus auprès des parents sont Prévert (8), Manet (6) et Mallarmé (5), principaux établissements publics situés à proximité des quartiers d'enquête¹³⁰. Le collège de la cité de Frais Vallon, Prévert, véhicule une image très fortement négative. Sa situation géographique et les caractéristiques sociales de la population scolaire, mais aussi du quartier, constituent les principaux motifs d'évitement du collège. Au-delà de l'insécurité ressentie dans cette cité et aux abords du collège, des problèmes liés aux fréquentations ou à d'autres critères (drogue,

¹²⁹ Même les parents habitant en centre-ville ou dans d'autres arrondissements (plus homogènes socialement), utilisent à un moment dans leur discours des images liées aux « collèges des cités, des quartiers nord ».

¹³⁰ La mauvaise image du collège Mallarmé s'est aggravée et s'est diffusée avec le meurtre d'un de ses élèves.

violence, cigarette etc.) affectent profondément la vision des parents. Les caractéristiques attribuées aux élèves du collège traduisent un différentiel social entre les parents d'élèves et la population scolaire. Sans utiliser directement les termes de « défavorisés » ou de « pauvre », par leur description et les exemples soulevés, les parents d'élèves affirment une large différence avec ces élèves.

Au-delà de ces représentations classiques attribuées à un collège de cité, il existe ponctuellement des événements locaux qui affectent les images des collèges et font évoluer leur réputation¹³¹. Dans les collèges des cités, décrits précédemment, où la porosité est forte avec les cités voisines, certains événements locaux peuvent modifier l'image de ces collèges, accentuant encore plus leur mauvaise réputation. La mort d'un jeune dealer (élève du collège en classe relais) devant les grilles du collège Mallarmé à La Rose ou bien un accident grave de voiture impactant des enfants devant le collège Massenet dans le 14^{ème} ont affecté leurs images et ont provoqué un évitement plus large des familles. Au-delà de faits ponctuels, certaines rumeurs se propagent rapidement dans les cités et participent à la construction des représentations de certains collèges :

CE_14, 2011 : « (...) La rumeur dans la cité va très vite et impacte directement le collège. Il y a eu cette histoire de la camionnette des roms qui enlevaient des enfants pour leur prendre des organes et les revendre... cette rumeur a été forte dans tout Marseille, mais encore plus ici, car elle correspond à l'arrivée de roms qui font les poubelles dans le quartier... ça a pris tellement de poids que plein d'enfants ne venaient plus au collège... les parents avaient peur qu'ils se fassent enlever (...) ».

Même si les images mises en évidence dans ces entretiens caractérisent plus spécifiquement les collèges publics du 13^{ème} et 14^{ème}, elles peuvent être généralisées à l'ensemble des collèges de cités dans différentes villes françaises (Barthon et Monfroy, 2005). L'analyse des discours permet de voir l'importance du contexte local, dans la construction des représentations des établissements. Ainsi les caractéristiques urbaines, sociales et de l'offre scolaire locale sont au cœur de la construction du choix scolaire des parents. Dans cette analyse, ce type de collèges constitue la principale offre éducative publique des quartiers, et dans ce contexte le choix du privé ou de l'évitement est majoritaire et correspond parfois à un non choix, une sorte d'obligation pour la plupart des parents.

¹³¹ Cas du décès d'un élève devant le collège Mallarmé (13^{ème}) ou d'une rumeur sur la mauvaise gestion d'un établissement (Malraux, 13^{ème}).

2.2 - Les choix scolaires des parents d'élèves conditionnent-ils les pratiques citadines ?

Pour la majorité des parents d'élèves (14) l'évitement scolaire est choisi mais pour d'autres, ce choix est contraint par les conditions locales de scolarisation (7). Qu'ils aient recours au public ou au privé, l'entrée en sixième correspond à un choix construit et planifié. L'obtention de la scolarité choisie passe alors par différentes stratégies et une mobilisation différenciée de moyens mis en œuvre.

2.2.1 - Diversité des stratégies d'évitement

Bien qu'ils soient peu nombreux (3, dont deux sont professeurs) certains parents d'élèves développent des stratégies résidentielles spécifiques. Le choix d'une scolarisation dans le public est une conviction affirmée, mais elle ne passe pas par le recours à n'importe quel établissement. Ainsi, par leur connaissance du système scolaire, la mobilisation d'un réseau social, ils identifient des établissements précis, répondant à leurs attentes éducatives¹³². Une fois les établissements publics ciblés, ils mobilisent différents moyens pour habiter dans le quartier de recrutement de ces derniers. Le choix affirmé du secteur public passe par le recours à une stratégie résidentielle planifiée, où le choix du collège ou du lycée, occupe une place centrale, dans leurs trajectoires.

La conviction d'une scolarisation dans le public passe par une stratégie résidentielle planifiée :

Pa_17, 2011: « (...) par contre là où on a joué la stratégie, c'est qu'on a acheté ici en pensant au collège !

GA : Oui, vous vous êtes renseigné sur la sectorisation ?

On a eu plusieurs sources d'info. Premièrement par la bande, les connaissances à droite à gauche... parce que à l'époque on faisait aussi partie de l'association des parents d'élèves de St Mitre et donc y'avait forcément des parents qui avaient des enfants au collège et nous disaient nous on dépend de Malraux, de Mallarmé... etc. On a commencé à regarder. On a appelé Malraux, l'IA et on est arrivé à avoir un document important qui est ce fameux document qui dit que rue par rue vous allez dans tel collège (...) A partir de ce moment là, toujours pareil, y'a des choix qui se font. On met 300 000€, c'est le prix de la maison hein, on met 300 000€ et on se paie une grande maison à l'extérieur de Marseille avec un grand terrain où est ce que pour le même prix, donc je parle de 2003-2004, on fait le choix de construire dans Marseille et d'avoir moins de déplacements. Nous notre stratégie a été de construire dans Marseille pour avoir moins de déplacements et moins de voiture. En cherchant dans Marseille on cherchait vraiment dans le quartier parce qu'on ne voulait pas s'éloigner du quartier à cause de la famille de ma femme (...) Sachant effectivement qu'on avait un objectif en tête c'était qu'on voulait Malraux ! J'avoue que ce critère était assez dominant. Après y'a eu un deuxième critère mais bon, on a perdu. A l'époque où on a acheté, la ligne de bus qui était devant chez nous allait directement à Malraux ! Depuis ça a changé, la fameuse ligne 5 a changé. Quand on a acheté on s'est dit « c'est super le jour où il faudra aller au collège il prend le bus ici et le dépose au collège ». Bon entre temps ça a changé, c'est dommage mais bon... c'était vraiment un critère de choix très important car on a choisi la maison en fonction de la zone du collège. »

¹³² De nombreuses études ont prouvé que les enseignants sont souvent les parents d'élèves les mieux informés du système favorisant ainsi leur plus grande facilité à éviter. Dans ce cas, il ne s'agit pas de stratégie d'évitement scolaire, mais de stratégie résidentielle précoce, dans le but d'accéder à un établissement précis.

Les pratiques de « zapping » ou même d'évitement scolaire dès le primaire ne se retrouvent que chez les parents dont l'enfant est en sixième à Lacordaire. Les stratégies dès le primaire sont fréquentes (12 parents sur 16) et plusieurs méthodes sont employées. Dans le public le choix de certaines options permet d'accéder à des meilleures classes, près de la moitié des parents ont eu recours au secteur privé précocement et quatre autres ont fait du « zapping scolaire » entre les deux secteurs d'enseignement¹³³. Sur les seize parents, seulement cinq ont respecté la carte scolaire au niveau du primaire. Face à la forte augmentation des demandes à l'entrée en sixième à Lacordaire, les parents développent des stratégies précoces afin de leur assurer une place en sixième¹³⁴. Accéder à cet établissement constitue alors un réel objectif pour ces familles. L'établissement est sollicité pour différentes raisons, mais sa réputation, son image locale et son niveau scolaire restent les critères les plus mobilisés. Plusieurs caractéristiques définissent cet établissement. Il est perçu comme le lieu de l'excellence scolaire et de l'élite sociale. Les discours des parents d'élèves décrivent un établissement familial qui est préservé où l'encadrement scolaire et physique constitue une réelle assurance pour eux.

Bien que les établissements privés ne soient pas sectorisés, l'accès à certains d'entre eux n'est pas une chose aisée. Si les stratégies précoces (entrer dès le primaire dans l'établissement) apparaissent comme les meilleures chances pour assurer une place en collège, tous les parents n'ont pas les moyens d'assurer financièrement toute une scolarité dans le privé. Les moyens et stratégies utilisés varient de la prise de rendez-vous anticipée avec le directeur du collège, l'envoi de lettres ou la mobilisation d'un réseau de « connaissances » permettant l'appui de certains dossiers¹³⁵.

Pa_7, 2011 : « Oui mais faut savoir qu'au début Charlotte était refusée à Lacordaire. Elle avait un dossier béton mais ça n'a pas suffi ! ... rire... c'est pour ça que je dis que ce n'est pas que les dossiers.

GA : Qu'est ce qui est rentré en compte d'après vous ...

J'ai fait une lettre à M. Devita en disant que Charlotte voulait absolument rentrer à Lacordaire et voilà, ma lettre l'a interpellé et du coup il a fait en sorte qu'elle puisse venir (...) ».

Pa_16, 2011 : « Moi j'avais la chance de connaître le père D. (qui officie dans le collège) qui était un parent à moi et Valentin avait une très bonne moyenne aussi... mais j'avais déposé le dossier un peu tard et j'étais sur liste d'attente. Ma tante connaissait aussi très bien le père D. qui est de la famille, elle a fait pression et Valentin a été pris. Après Estelle a été prise parce qu'il y avait Valentin et Marielle (...) M. Devita m'a dit ne vous en faite pas avec un dossier comme ça... je

¹³³ Le zapping scolaire s'enregistre aussi à l'intérieur d'un même secteur d'enseignement.

¹³⁴ Trois parents ont choisi d'inscrire leur enfant en CM2 dans cet établissement pour assurer une place en 6^{ème}. Ces stratégies précoces ont été développées par des parents pour qui le choix de Lacordaire était connu d'avance.

¹³⁵ Sept parents ont mobilisé différentes stratégies pour que leurs enfants entrent à Lacordaire.

la prends tout de suite ! (...), Je n'avais pas de plan B, j'ai fait des pieds et des mains pour que Valentin aille à Lacordaire et je ne voulais absolument pas qu'il aille au collège de la Rose. Si c'était une question d'argent j'aurai été prête à emprunter pour qu'ils aillent à Lacordaire et pas ailleurs ».

Eviter le collège public de secteur est un choix réel et assumé pour la majorité des parents (14) d'élèves tandis que d'autres, le vivent comme une contrainte (7). Dans le cas des élèves scolarisés à Malraux (3), cette scolarisation est contrainte par le manque de moyen ou le refus de leur enfant dans les collèges privés sollicités en premier choix¹³⁶. Pour les élèves scolarisés à Lacordaire, le choix du privé est vécu comme un « non choix » par les parents, lié à la faible qualité des collèges publics de secteur. Bien que ces parents aient tous fait eux-mêmes leur scolarité dans le secteur public, ils regrettent une dégradation des conditions actuelles de l'enseignement public et soulignent surtout les conditions déplorables de leur établissement de secteur. Ainsi, plusieurs types de stratégies marquent les pratiques scolaires des parents d'élèves, et traduisent des représentations, des attentes éducatives et des modes de vie différenciés. Cela nous amène à questionner le poids du choix scolaire dans les trajectoires résidentielles.

2.2.2 - Trajectoires résidentielles VS choix scolaire : le recours au privé comme marge de manœuvre résidentielle ?

Avoir recours au secteur privé donne aux parents une plus grande liberté dans leurs choix résidentiels. Ainsi d'autres facteurs comme la qualité de vie du quartier, l'ancrage spatial et familial ou la proximité du lieu de travail, sont largement plus importants. La prise en compte de la proximité de l'école dans le choix résidentiel n'a été évoquée que par 5 parents. D'autres arguments plus importants que l'école construisent le choix résidentiel de ces familles qui ne découvrent souvent leur collège d'attribution qu'au moment de l'entrée en sixième et les poussent à s'inscrire dans le secteur privé.

La principale motivation résidentielle est la volonté d'accéder à une maison avec jardin¹³⁷. Selon la gamme des prix proposés et les moyens des parents, les possibilités d'accéder à la propriété dans une maison sont assez restreintes à Marseille. Ces opportunités se retrouvent le plus souvent dans les quartiers nord (13^{ème}, 14^{ème}, 15^{ème}) où

¹³⁶ Les demandes auprès des collèges privés de Sévigné (13^{ème}) et Margalhan (14^{ème}) ont été refusées.

¹³⁷ Sur les 23 parents interrogés, 5 habitent le quartier de Château Gombert, 3 celui de la Batarelle, 2 résident aux Vieux cyprès, 1 à Ste Marthe, 1 à St Jérôme 1 dans celui du Merlan, 1 à St Barthélémy et 1 à Plan de Cuques. 14 familles habitent dans les 13^{ème} ou le 14^{ème} arrondissements. 4 parents habitent en centre-ville (plus ou moins étendu) entre le 7^{ème}, le 8^{ème} et deux dans le 4^{ème}. Les 3 autres parents résident dans le 12^{ème} arrondissement. La majorité des parents interrogés (20) sont propriétaires alors que seulement 3 familles sont locataires. Le choix d'accéder à une maison avec jardin est l'argument le plus souvent mobilisé par les parents (11) pour expliquer leurs choix résidentiels.

des espaces ont été récemment ouverts à l'urbanisation. Les nouvelles résidences construites correspondent souvent à des ensembles résidentiels fermés où les commodités proposées et les aspects paysagers correspondent aux « attentes actuelles », ou du moins, à la majorité de l'offre immobilière disponible dans ces secteurs de la ville. La plupart des familles valorisent l'accès à une maison en premier lieu ainsi que la proximité de la famille ou de la campagne plus que le choix d'une école pour leurs enfants, dans leur choix résidentiel. Au moment d'établir leur famille, ces parents (6) ont tendance à revenir dans le quartier de leur enfance où une partie de la famille habite encore. Plusieurs discours ont souligné un ancrage spatial et familial fort autour des quartiers du 13^{ème} et 14^{ème}, certains parlent même « *d'un triangle Merlan ; Batarelle, Ste Marthe* ». Plus d'un tiers des parents souhaitent revenir dans ces quartiers périphériques pour accéder à un meilleur cadre de vie. Les notions d'espace, de campagne et de nature sont très souvent mobilisées quand ils expliquent leur choix résidentiel (7). De plus, l'argument du « rapprochement familial » traduit des aspects pratiques, de garde d'enfants, ou de trajets scolaires.

Pa_5, 2011 : « Parce que j'ai mes parents qui habitent à côté ... rire... et puis moi je suis originaire de Château Gombert. Et puis pour être plus à la campagne, c'était le lieu, la tranquillité, la campagne (...) Ça a été l'opportunité car c'était en vente quand on cherchait, on voulait le quartier et pourquoi ici parce que voilà, c'était proposé à ce moment-là... ».

Pa_1, 2011 : « Parce que c'est un beau quartier, c'est près de la colline. Comme je suis sportive j'essaie de faire du vélo, et puis moi je ne peux pas habiter en ville, la pollution tout ça (...) C'est la situation dans la ville, le petit avait 6 ans, donc on a fait ce choix résidentiel mais pas en fonction de l'école, c'était pas ma priorité... on ne pensait absolument pas à ça, en plus je pensais que le public serait très bien, je m'en suis rendu compte après ».

- Les parents s'organisent localement pour les trajets scolaires :

Les aspects « pratiques » demeurent les plus pris en compte par les parents dans leurs choix résidentiels mais aussi scolaires. En effet, les horaires d'ouverture de Lacordaire sont largement valorisés, mais localement les parents s'organisent différemment pour maximiser les trajets scolaires. En sixième, aucun enfant des parents enquêtés n'est totalement autonome dans les transports entre le domicile et le collège, et les modalités de trajets varient fortement selon les familles. Les lieux de résidence et leur accessibilité, les horaires et les lieux de travail des parents, le fait d'avoir de la famille, des connaissances à proximité ou de pouvoir embaucher une personne qui s'occupe des enfants, sont autant de critères qui déterminent les modalités et le type de trajet choisi. La gestion des trajets pour accompagner les enfants à l'école relève de véritables stratégies de la part des parents qui

développent des organisations variables selon les jours de la semaine et les moments de la journée¹³⁸ :

Pa_17, 2011 : « (sur les trajets) *C'est forcément nous et c'est 100% voiture. En fait on s'est entendu avec les voisins de la copropriété car on a des voisins qui ont deux autres enfants dont un au collège et l'autre dans la même école primaire donc avec nos voisins on fait du covoiturage le matin et le soir (...)*

GA : Comment s'est instauré ce covoiturage ? Vous connaissiez vos voisins avant...c'est eux qui sont venus vous voir... ?

Non c'est nous qui l'avons initié. Sur 9 familles, y'en a 7 avec des enfants qui sont scolarisés, dans les mêmes établissements (...) L'année dernière on s'était mis avec la famille d'en face et ça avait bien marché, mais là il y a eu un déménagement donc ils sont arrivés en cours d'année et à force de sympathiser cet été, on dit bon y'en a un au collège et un en primaire et on va s'organiser ensemble (...) On a passé une heure et demi à regarder les emplois du temps des 4 parents et après on a dit que le lundi matin c'est ça, le mardi c'est ci... etc... on est arrivé à deux familles à avoir les transports sur les deux lieux ».

Sur l'ensemble des élèves, seulement 8 enfants utilisent les transports en communs¹³⁹. Dans la majorité des cas (15) les trajets pour se rendre à l'école se font en voiture individuelle et pour plus d'un tiers des parents (9), leurs voitures personnelles sont utilisées pour faire du covoiturage avec d'autres enfants d'amis, de voisins ou de connaissances se rendant dans le même collège. Sur ces 9 parents utilisant le covoiturage, 4 se sont organisés entre voisins, 3 ont développé ce système avec des parents d'élèves rencontrés pendant l'école primaire et 2 se sont organisés entre amis. Bien qu'il existe une liste de covoiturage à Lacordaire, elle n'est pas utilisée par ces parents qui ont su s'organiser de leur côté.

¹³⁸ Les disponibilités des parents, les activités extra-scolaires des enfants et les personnes/amis disponibles, déterminent souvent les trajets des élèves.

¹³⁹ Seulement 3 enfants se rendent parfois à pied au collège (dont 2 sont scolarisés à Malraux) et 3 autres utilisent les transports en commun et complètent le trajet à pied.

3 - L'espace scolaire des chefs d'établissements

Comme pour les parents d'élèves, les représentations des quartiers d'implantation des collèges conditionnent les pratiques des chefs d'établissement et les stratégies engagées dans l'espace scolaire. Ainsi, les images attribuées à la population scolaire et au quartier d'implantation sont les plus souvent mobilisées pour décrire leur collège et expliquer le cadre de leurs actions. Si la représentation du rôle des chefs d'établissement fait consensus dans les deux secteurs d'enseignement, les différences de discours s'établissent entre chefs d'établissement selon les contextes sociaux et urbains des collèges. L'ensemble des chefs d'établissement enquêtés se caractérisent comme des « *gestionnaires* », des « *hommes orchestre* » portant « *plusieurs casquettes* ». Ces multifonctions impliquent une adaptation permanente à certaines situations (identifiées de « crise » dans des collèges publics défavorisés, et qualifiées de « relationnelles » pour les directeurs du privé). Au-delà de ces représentations, les effets liés à la population scolaire, l'appartenance sociale et l'environnement extérieur affectent le plus les pratiques des chefs d'établissements. Ces implications varient selon le type de collège sans forcément de distinction entre secteur d'enseignement.

3.1 - L'ancrage territorial des pratiques

3.1.1 - Les représentations des quartiers déterminent le cadre de l'engagement des chefs d'établissement

Les problèmes liés aux quartiers sont les premiers qualificatifs employés par la totalité des chefs d'établissement pour décrire le quartier d'implantation de leur collège. Bien qu'il prenne des formes différentes selon les quartiers, le problème de l'insécurité, est le plus souvent mis en avant par les chefs d'établissements du privé et du public, qu'ils se situent au nord ou au sud de la ville. Dans les quartiers sud, les chefs d'établissement soulignent des pratiques de racket tandis qu'au nord, ils relativisent les « étiquettes » données à leur quartier. Par contre, qu'ils exercent dans le public ou le privé, les chefs d'établissement de collèges situés dans les quartiers nord, relativisent l'image de violence extrême qui leur est attribuée. Ils n'effacent pas les nombreux problèmes existants mais n'exagèrent pas leur situation. Ainsi l'image de violence généralisée et les difficultés de travail associées et attribuées aux collèges des secteurs populaires sont vraiment remises en cause dans leurs discours.

Ces deux témoignages apportent une lecture différenciée de l'insécurité dans les quartiers. Pourtant situé dans l'un des quartiers les plus aisés de la ville, le principal d'un collège public favorisé du quartier relève une insécurité aux abords de son établissement,

alors que le chef d'établissement d'un collège défavorisé des quartiers nord relativise l'image de violence qui lui est souvent attribuée :

CE_6, 2010, collège public favorisé : *« (...) mais les élèves ne sont pas forcément en sécurité (...) Y'a des enfants d'autres quartiers qui viennent et qui rackettent nos élèves, pas forcément devant le collège mais dans le quartier, dans les rues voisines ... ».*

CE_8, 2010, collège public défavorisé : *« Après l'image, c'est celle des quartiers nord, black et beur, plus beur que blanc...moi je viens tous les jours, je ne suis pas du tout en insécurité ici, pas plus que dans les rues d'Aix où je réside (...) Je ne sais pas que vous dire, c'est l'image qu'on peut avoir d'un quartier... moi quand je dis que je viens d'Elsa Triolet les gens ont les cheveux qui se dressent sur la tête. Ils imaginent qu'on a un casque sur la tête et qu'il faut éviter les coups de poings, et qu'il faut taxer les couteaux à l'entrée ... ».*

Au-delà de ce problème, les caractéristiques socio-économiques sont mobilisées pour décrire le quartier en général mais aussi la population qui le compose. Les caractéristiques urbaines, les difficultés sociales et scolaires de la population, et leurs évolutions, participent à la description des quartiers d'implantation des collèges. La présence de cité HLM, de grandes barres d'immeubles sont les caractéristiques urbaines les plus fréquentes. Ces références se retrouvent dans le discours de tous les chefs d'établissements des collèges publics des quartiers nord car leur collège se situe à proximité directe de ces « zones » d'habitat mais cette référence se retrouve aussi dans des quartiers moins défavorisés comme St Just ou Mazargues où les directeurs soulignent que la présence de ce type d'habitat influence le choix des parents à éviter le collège public de quartier. La morphologie urbaine permet de souligner des contrastes forts à l'échelle d'un quartier. Ces chefs d'établissement s'accordent sur la présence de contrastes autour de leurs collèges :

CE_9, 2010, collège public défavorisé dans un quartier défavorisé : *« C'est un quartier où il y a une forte concentration de cités, y'en a extrêmement beaucoup, la Busserine, Picon, Flamants, il y a une densité importante alors qu'il y a des espaces vides plus loin, et là ... ».*

CE_1, 2010, collège privé très favorisé dans un quartier mixte : *« J'habite dans un endroit on dirait la campagne juste au dessus, et en même temps y'a les cités (les Lauriers) (...), même géographiquement, on est un espace vert au milieu de cités même s'il y'a quelques zones résidentielles autour. Y'a donc l'envers du décor, c'est l'écart social entre les cités et l'établissement fait que certains jeunes viennent faire leur marché à la sortie de l'établissement, ils viennent attaquer des élèves (...) ».*

La présence de nouvelles constructions et de chantiers en cours sont d'autres caractéristiques, mises en avant par les chefs d'établissement qui déterminent alors des enjeux différents pour leur quartier. De l'augmentation des effectifs à des problèmes de cohabitation entre anciens et nouveaux résidents, les chefs d'établissement sont sensibles à l'évolution des caractéristiques urbaines de leur quartier car ils voient un impact direct sur la population scolaire. Les évolutions contemporaines, c'est à dire les mutations qui ont affecté les quartiers sont des éléments caractéristiques. Mais, dans tous les cas, ces évolutions sont négatives et/ou présentées comme entraînant de nouveaux problèmes. La dégradation du climat social est le plus souvent observée mais à différentes échelles selon les quartiers. Dans les quartiers nord cette description fait référence à l'ambiance, la violence et le cadre de vie général du quartier tandis que les directeurs de collèges privés observent une dégradation générale du climat familial (éclatement de la vie familiale) mais qui n'est pas vraiment spécifique à leurs quartiers. Tous les chefs d'établissement des collèges publics situés dans les quartiers nord soulignent la paupérisation de leur quartier et l'extrême précarité de beaucoup d'habitants. La présence de nouvelles constructions déjà soulignée précédemment est analysée de façon négative par trois chefs d'établissement qui voient une augmentation des contrastes locaux et des problèmes de cohabitation et de mixité sociale, tandis que dans le 8^{ème} arrondissement, l'arrivée de cadres permet un « brassage » avec la bourgeoisie anciennement présente.

CE_8, 2010, collège public défavorisé dans un quartier défavorisé : « *C'est un quartier extrêmement populaire qui se paupérise dans l'ensemble. Oui, mais en particulier dans les cités. Ça devient de plus en plus difficile dans les cités. Encore Plan d'Aou un peu mais du côté de Kallisté et tout, la Solidarité, même Borély c'est de plus en plus compliqué (...) aux HLM Borély y'a une dégradation sociale nette, des familles qui vivent que des minima sociaux c'est 40% (...) Je ne veux pas rentrer dans la psychose de la violence, ... et ça nous entraînerait dans..., car il faut le manipuler avec beaucoup de précaution, mais ça diminue pas !* ».

La description des habitants se base principalement sur leurs ressources socio-économiques. Le terme de « favorisé » ressort le plus souvent, tandis que pour caractériser des habitants pauvres, les chefs d'établissement soulignent l'importance des « difficultés économiques et sociales » sans utiliser ou en limitant l'usage du vocabulaire « pauvre/défavorisé ». Le terme de consommateur ressort aussi chez la moitié des chefs d'établissement pour décrire les habitants. Ils sont consommateurs (notamment d'éducation) dans le 8^{ème} ou à Euromed tandis que dans les quartiers nord ce terme est aussi utilisé mais de façon détournée. Les chefs d'établissement soulignent que les parents ne s'inscrivent justement pas dans une logique de consommation face à l'éducation. Enfin, la présence de population étrangère est soulignée principalement par les chefs d'établissement (public et privé) des quartiers nord et en centre-ville.

Les éléments descriptifs des quartiers utilisés par les chefs d'établissement mettent en avant des problèmes assez généraux. Il n'y a pas de spécificités locales particulières, mais des tendances générales comme l'insécurité, la paupérisation ou la dégradation du climat social dans les quartiers nord, tandis que dans les quartiers sud, les descriptions faites apparaissent moins précises. Les images des quartiers et de leurs habitants influencent le travail et les pratiques des chefs d'établissement mais cela détermine surtout la place, le rôle du collège dans les quartiers. Le contexte local (caractéristiques socio-économiques, présence d'équipements etc.) influence l'utilisation et les représentations du collège dans les quartiers.

3.1.2 - La place du collège dans le quartier :

CE_9, 2010, collège public défavorisé dans un quartier défavorisé : GA : Quel est le rôle du collège dans le quartier, en dehors de la stricte fonction éducative ?

*Les gens disent que **c'est la république dans le quartier**, vraiment, avec tout ce que ça veut dire, l'idéal républicain, porteur de valeur, on y tient beaucoup, c'est une institution finalement une institution reconnue, et on est pas tant que ça la cible de détérioration, moins que dans d'autres endroits...c'est minime, y'a des gens qui jettent leurs papiers, à la limite, ils laissent le canapé car ils l'ont trouvé, ils viennent manger des pizzas ! et laissent tout ça là...*

La principale adjointe : le weekend c'est plus sale...le dimanche. On ne va pas quand même sortir la nuit, je vois qu'il y a du monde mais sans plus, ils passent du temps dehors, on pourrait être la cible de certaines choses mais rien du tout...

La principale : (...) Les jours fériés y'a des fois des squatters, car l'intérêt c'est qu'on a de l'espace, y'a du vert, certaines familles viennent avec des tapis et font un pique-nique (...) Quand y'a la pluie ils viennent squatter car y'a un préau... parfois les Caïds ressortent et viennent calmer le jeu car eux ne veulent aucun problème, car ils ne veulent pas qu'on appelle la police, ils ont les grosses voitures, la grosse voix (...) ».

Cet extrait souligne la place importante de ce collège dans le quartier. C'est un établissement qui est respecté et qui joue un rôle particulier en termes d'usages et de représentations. D'un côté il représente l'école de la république, et de l'autre (en dehors des jours de classe), il devient un lieu de rassemblement pour certains habitants. Cette occupation illégale des espaces extérieurs à l'intérieur du collège traduit une réelle carence en équipements dans le secteur. Le chef d'établissement ainsi que la principale adjointe soulignent une utilisation certes illégale de l'espace du collège mais sans trop de problèmes. L'encadrement de ces pratiques s'établit à travers un rapport indirect entre les représentantes de l'établissement et les « caïds » qui assurent une occupation calme des lieux.

La présence ou non d'autres structures sociales dans le quartier, le cadre physique des collèges et l'espace disponible sont des facteurs qui entrent en compte dans la définition du rôle et des fonctions du collège dans le quartier. La plupart des collèges assurent seulement leur fonction éducative et d'accueil des élèves pendant les heures de classe et ne jouent aucun rôle explicite envers le quartier. Mais dans de rares cas, les collèges deviennent des lieux de rassemblement dans le cadre d'ouvertures ponctuelles et parfois plus régulières, vers le quartier. C'est le cas du nouveau collège public du quartier de la Joliette, qui, en ouvrant les portes de sa plateforme sportive ou de son amphithéâtre, est devenu en quelque sorte un palliatif aux structures sociales et d'accueils manquantes. Dans l'ensemble, la structure, l'organisation des bâtiments ainsi que leur statut (public ou privé), conditionnent leurs facilités d'ouverture. Ainsi l'utilisation des établissements varie selon leur situation et leur possibilité d'accueil :

CE_8, 2010, collège public défavorisé dans un quartier défavorisé : *« Non c'est compliqué pour ouvrir. L'année où y'avait le CIQ, ils partaient à 19h30 20h et une fois par semaine je devais attendre pour fermer. C'est compliqué un établissement scolaire. C'est un lieu où y'a des salles de classe, du matériel, des règles de sécurité, de maintenance des normes d'hygiène à respecter... on ne peut pas, c'est un lieu public qui ne peut pas être ouvert au public comme ça (...) on a beaucoup de contraintes. Y'a des collèges avec des équipements. Moi j'ai rien ! J'ai rien à offrir ici ! Si j'avais plus de chose... ».*

CE_4, 2010, collège privé mixte dans un quartier favorisé : *« On prête nos locaux, y'a Médecins du monde qui vient, si y'a une asso qui veut venir chanter dans notre chapelle on ouvre....etc. On prête librement les locaux !(...) des gens qui veulent marier leur fille et qui n'ont pas l'argent pour payer une salle, on organise un pique-nique, peut-on utiliser votre pelouse ? Oui à condition qu'il n'y ait pas de canettes après ; les sœurs sont très souples avec ça. C'est une ouverture sur la vie locale... Je l'ai peut être accélérée en arrivant ici, parce que c'est mon tempérament, mais on a la journée porte ouverte, on fait venir de vieilles voitures, des commerçants qui viennent exposer leurs produits... c'est ouvert ! Parce qu'on a la place peut-être ? ! Avec le CIQ qui faisait des expos aussi ce jour là, les gens n'ont pas leur enfant au collège mais ils viennent, de mon temps, j'étais là (...) ».*

Ces extraits illustrent des pratiques différentes selon le secteur d'enseignement. Si le chef d'établissement du collège public énoncé n'ouvre jamais ses portes pour des raisons de sécurité, le directeur de l'établissement privé présenté énumère les nombreuses occasions pour lesquelles il ouvre son collège pour le quartier. Ces positions différentes s'expliquent par la taille des établissements et des espaces verts disponibles mais aussi par leur statut. Dans le secteur privé, c'est l'association de l'établissement qui est propriétaire des lieux et cela facilite les démarches d'ouverture. Dans le cas de l'établissement privé présenté ce ne sont pas les salles de classes qui sont ouvertes au public, mais le grand jardin et la chapelle, car les modalités de prêt sont plus faciles.

3.2 - Des stratégies qui révèlent une mise en concurrence dans l'espace scolaire ?

3.2.1 - Quand le contexte local conditionne les stratégies

Le contexte socio-urbain local ainsi que le type de population accueillie affectent les collèges et impliquent certaines difficultés pour les chefs d'établissement. De plus, l'insertion locale du collège dans les quartiers (relations aux différents acteurs locaux) est aussi un moteur de différentes actions (plus fortes dans les quartiers en difficulté).

- Contexte local et politique des chefs d'établissements

CE_8, 2010, collège public défavorisé dans un quartier défavorisé : « Après on est dans un contexte environnemental, que c'est sûr que ce qui se passe sur la place devant le collège à la sortie du collège, ça nous concerne aussi ! (...) Plus grave la bagarre mais plus grave encore le commando ! Les règlements de comptes. C'est ce qui se passe aussi ailleurs, on a eu ici, pour quelque chose de futile, un contentieux sur un match de foot amical dans le quartier, où une fratrie, les trois frères, manque de bol nos élèves, ont été ciblés parce qu'ils ont traités... par un groupe de jeunes de Kallisté plus ou moins scolarisés...(...) Toujours de la même façon, ils ont attendu le lundi d'après au moment où ils rentraient dans le car, toujours aux installations sportives près de l'hôpital nord, heureusement on les a fait entrer dans le car, ils ont verrouillés les portes, et le car s'est pris plein de cailloux ! Bon on a fait ce qu'il fallait, police, médiateur, centres sociaux, tout le monde s'est mobilisé parce que là, on pouvait plus (...) Oui c'est la logique de la cité ! On se débrouille ! Donc ils règlent leur compte entre eux (...) ».

Cet extrait souligne la retranscription des logiques des cités autour des collèges, qui deviennent alors une interface d'expression violente pour les collégiens des cités. Les collèges et dans cet exemple les installations sportives deviennent les lieux de règlement de compte de différents entre cités du quartier. Ces pratiques impliquent une gestion rapide et multiforme pour calmer les esprits et régler les problèmes entre collégiens. Le chef d'établissement fait appel à de nombreux acteurs locaux mais aussi extérieurs pour régler rapidement ces problèmes.

La gestion de la « sécurité » implique des pratiques variées selon les quartiers :

Dans les quartiers nord, l'influence du contexte extérieur nécessite une surveillance accrue et différentes stratégies de surveillance, parfois avec des appareils vidéo. La surveillance dans ces collèges passe aussi par la position stratégique de leur bureau (donnant sur les entrées) ou la mise en place d'une vidéo-surveillance.

Le recours à la police locale ou à d'autres services varie aussi selon les quartiers et les établissements. Les établissements scolarisant une population favorisée sont en contact avec des brigades de la BAC (brigade anti-criminalité) ou de la police locale qui effectuent des rondes de surveillance pour limiter le racket des élèves à la sortie d'établissements qu'ils soient publics ou privés. Répondant à des demandes de chefs d'établissement elles rassurent les parents d'élèves. Dans les quartiers défavorisés la présence de médiateurs à la sortie des collèges (mandatés par le Conseil Général) limite l'éclatement de bagarres entre élèves, et certains collèges font appel ponctuellement à la police locale. Ces relations se traduisent plus dans le suivi de la petite délinquance et de la prévention des violences et passent aussi par une présence ponctuelle à la sortie des collèges. Le chef d'établissement d'un collège public mixte du 16^{ème} arrondissement a demandé que des policiers viennent surveiller la sortie du collège suite à des altercations entre les collégiens et des anciens élèves. Certains parents d'élèves les appellent les « cow boys », « ils ont la main sur le revolver » et d'autres voient d'un bon œil cette nouvelle sécurité qui sera restée deux mois¹⁴⁰.

Un collège public favorisé des quartiers sud : « Y'a une surveillance énorme ! La BAC=brigade anti criminalité ils sont tous les jours là, sont en civil, ils se planquent, observent... Ben oui tous les enfants ont des trucs à plus de 500€, Iphone, Ipod... La BAC était déjà là quand je suis arrivé, elle circule beaucoup autour de Cluny, Provence et Monticelli, elle fait des rondes (...) on a de très fortes relations avec eux ! Ils nous appellent, on les appelle... C'est bien la BAC, ça sécurise bien ! Les parents sont contents... par exemple lors de règlements de compte, la BAC a vu ça sur facebook et ils sont arrivés avant. Ils sont en civil mais facilement reconnaissable, casquette, portable, voiture banalisée... Ils fonctionnent par deux ou trois. S'ils tombent sur un élève qui vient de se faire racketter ils le prennent avec eux et font tout le tour des quartiers environnants à la recherche des racketteurs. Ici on est dans un quartier très huppé où R.Muselier et le préfet de police habitent alors peut être que c'est en relation ? ».

- Améliorer l'image de l'établissement et favoriser son attractivité

*CE_7, 2010, collège public défavorisé : « Après c'est offrir un plus dans la dynamique, **quand moi je vends le collège** (...) la stratégie de captation, se passe par une construction d'une image du collège basée sur quelle est la pub qu'on fait, la meilleure façon, c'est un peu ma croisade, la pub qu'on fait sur les établissements scolaires (...) C'est une démarche tout à fait volontaire, je suis un peu le grand timonier, les profs adhèrent mais je pourrai dire je m'en fous (...) on se débrouille pour les collégiens d'être, à la fois dans la Marseillaise, dans la Provence (...) ».*

¹⁴⁰ Entretien informel avec un parent d'élève de cet établissement, Mars, 2013.

L'image de l'établissement est très importante et s'analyse à plusieurs échelles. Elle induit différentes stratégies selon les types de collèges mais surtout selon la personnalité et les envies du chef d'établissement. Dans certains collèges les réputations sont déjà construites et ils n'ont pas besoin d'améliorer leur image alors que pour d'autres, elle est totalement à construire ou à reconquérir. L'amélioration de l'image du collège pour favoriser son attractivité est totalement assumée pour trois établissements mais relève de stratégies variées. De la réalisation d'une plaquette à la distribution de flyers ou de réunions dans les écoles, certains établissements, plus que d'autres sont investis dans cette revalorisation de l'image. La diffusion médiatique et le recours à une visibilité politique représentent des stratégies assumées par les chefs d'établissement. Dans le secteur privé, plusieurs directeurs d'établissement développent différentes formes de communication, peaufinent et valorisent les relations avec des personnalités politiques, mais elles ne sont pas perçues comme des stratégies de communication. Dans les collèges publics défavorisés, il est valorisant de faire appel à une personne célèbre, parfois issue du quartier. Certains chefs d'établissement essaient de « marquer l'histoire » de leur collège par des actions fortes passant par des rencontres avec des personnalités sportives reconnues¹⁴¹. A l'inverse, les collèges publics favorisés de Monticelli et Malraux ne font pas de publicité et n'essaient pas d'améliorer leur image car ils ont une attractivité suffisante et une certaine réputation déjà construite. La majorité des collèges développe différentes actions visant l'amélioration générale de l'image vers l'extérieur mais d'autres formes de stratégies se mettent en place à une échelle plus locale et en direction des parents d'élèves.

CE_4, 2010, collège privé mixte dans un quartier favorisé : « *C'est essentiel. C'est un exemple transcendant de cet établissement. **Quand je suis arrivé ici, j'ai fait le trottoir** ça rapporte ! Tous les matins j'étais au portail, ça a rassuré les familles. Le chef d'établissement avec sa cravate ça rassure les familles* ».

Soigner les relations avec les parents d'élèves et faciliter la diffusion d'information est une stratégie de communication développée dans tous les collèges. De la valorisation du site web à l'affichage manuel devant les collèges et à la réalisation de journaux, les stratégies varient selon les collèges. Dans les collèges privés très favorisés (Lacordaire et Provence), un journal annuel, qui fait office de plaquette, résume les temps forts de l'établissement, met en avant les résultats et la réussite des élèves. Ce document présente les axes principaux de leur projet d'établissement ainsi que les actualités sociales (mariages, communions, naissances etc.) ou pédagogiques (activités de telle option etc.). L'analyse de ces documents met en avant l'aspect familial mais aussi l'appartenance sociale des élèves et de leurs parents (les logos qui y figurent sont des partenaires de luxe destinés à un certain type de population). Le directeur d'un établissement privé réputé du 8^{ème} arrondissement développe

¹⁴¹ Les collégiens de deux collèges publics défavorisés ont pu rencontrer le tennisman Arnaud Clément et le footballeur Zinedine Zidane.

quant à lui des stratégies locales en direction des résidents. Pour essayer d'apaiser les tensions qui existent entre collégiens et résident, ce directeur se rend régulièrement aux réunions du comité d'intérêt de quartier (CIQ).

Dans les collèges défavorisés, la diffusion d'information en direction des parents d'élèves s'enregistre le plus souvent à travers le carnet de correspondance ou par le site internet. Dans certains quartiers, de nombreux parents d'élèves ne parlent pas français, et il est nécessaire de faire appel à des personnes parlant leur langue pour instaurer un contact, à l'image d'une étudiante kurde, qui a été embauchée, par un collège public défavorisé du 14^{ème} arrondissement, en tant que médiatrice, faisant alors la liaison entre le collège et certains parents d'élèves. De plus, le rôle spécifique du chef d'établissement, est aussi considéré comme une réelle stratégie pour attirer les élèves ou bien améliorer l'image des établissements. Un tiers des chefs d'établissement se déplacent dans les écoles primaires pour présenter leur collège aux parents d'élèves. L'image du chef d'établissement est aussi une technique pour rassurer les parents. Différentes stratégies sont alors développées, de la simple présence devant les collèges à la mode vestimentaire.

Encadré 13 : Exemples de logos figurant sur le catalogue annuel de Lacordaire :



52, avenue du Prado - 13006 Marseille - Tél. 04 91 37 31 01
www.artek-cuisines.com - Email : contact@artek-cuisines.com

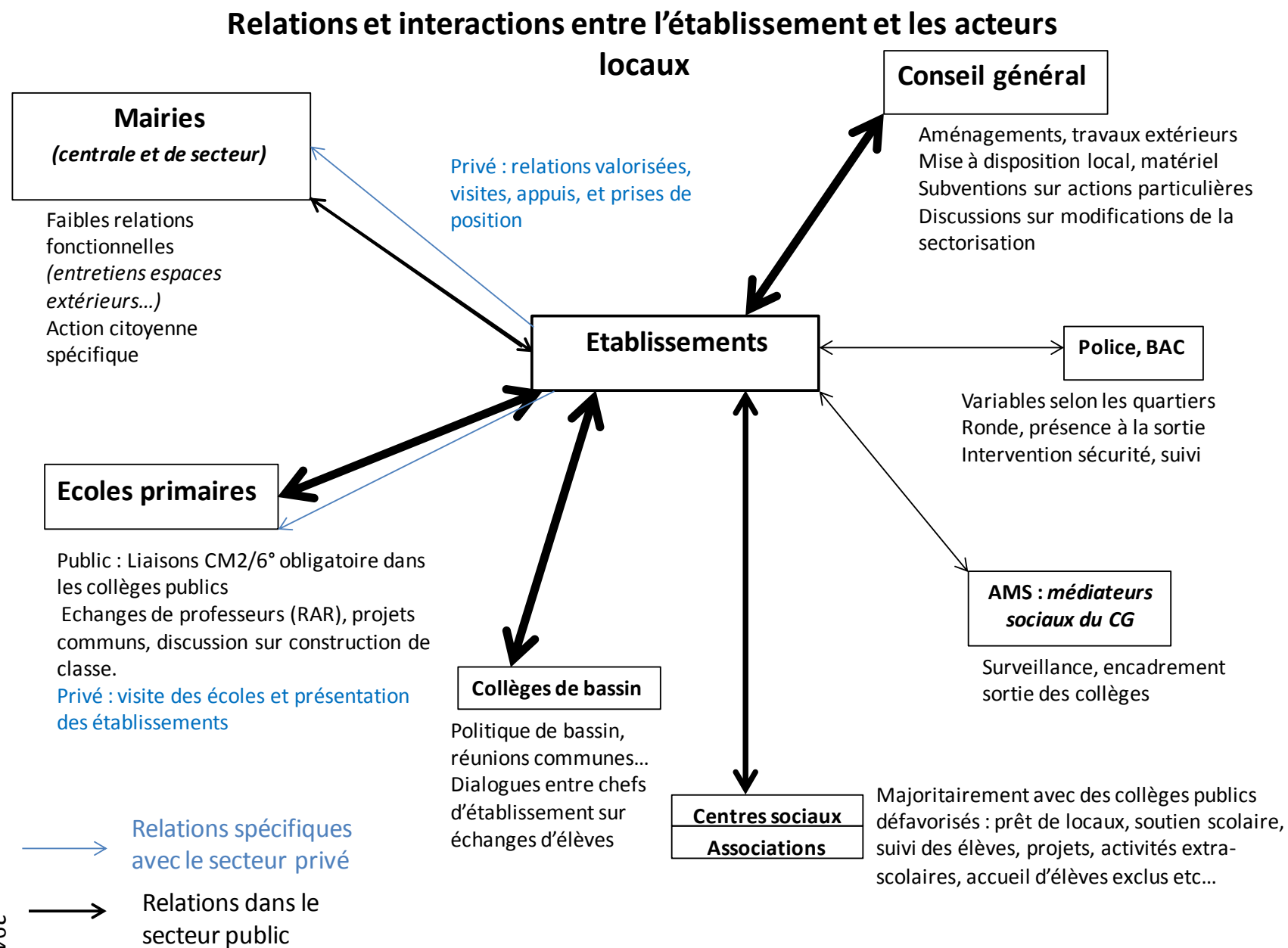


Des partenaires de luxe pour une population ciblée ... Exemples des logos figurant dans le catalogue annuel de Lacordaire (2011).



Les difficultés et les enjeux scolaires induits par la typologie sociale des collèges déterminent les politiques internes diversifiées des établissements. Les chefs d'établissement développent alors des stratégies externes à plusieurs échelles pour améliorer leur image et favoriser leur attractivité ou simplement maintenir leur réputation. Toutes, les stratégies convergent vers l'amélioration de l'image des établissements mais ce sont les modalités choisies, les acteurs impliqués ainsi que les échelles de diffusion qui varient. Malgré des similitudes de contextes sociaux et urbains, les chefs d'établissement sont libres de faire des choix stratégiques d'orientation, que ce soit dans l'utilisation des ressources locales ou par la diversification de l'offre d'enseignement (Cf – chapitre 2, 2.1). Les différents extraits soulignent la variété des actions engagées. Si les contextes urbains, le public accueilli et les secteurs d'enseignement orientent l'action des chefs d'établissement, on ne peut pas parler de détermination en ce qui concerne les orientations et stratégies développées. La personnalité du chef d'établissement ainsi que ses relations avec l'équipe pédagogique et les acteurs locaux, entrent en jeu et affectent les stratégies mobilisées. Même s'il existe une reproduction des stratégies dans les collèges en fonction du public accueilli, les modalités internes d'application sont teintées par l'action du chef d'établissement. Ainsi, même s'ils ne sont pas libres ils construisent des arrangements locaux qu'ils soient pédagogiques ou stratégiques.

Figure 22 : Schéma des interactions entre les collèges et les acteurs locaux



3.2.2 - La constitution d'un « système relationnel » à plusieurs échelles

Les relations et les interactions entre les chefs d'établissement et divers acteurs sont nombreuses et multiformes. Le Rectorat et l'Inspection Académique représentent les supérieurs hiérarchiques des chefs d'établissement, le Conseil Général est le principal partenaire financier et fonctionnel tandis qu'à l'échelle locale, une pluralité d'acteurs peut graviter autour des établissements.

- Une pluralité d'acteurs locaux : visibilité, fonctionnalité et partenariats locaux

CE_15, 2010 : « *Oui de bonnes relations ! Surtout avec la mairie centrale et JC Gaudin pour de simples raisons que c'est une religieuse trinitaire qui lui a appris à lire ! Donc il est très branché trinitaire, c'est grâce à lui qu'on a sauvé le patrimoine car il est intervenu contre les méchants promoteurs ! Et on a aussi beaucoup été aidé par la député socialiste Mme Andrieux, qui est député aussi du quartier et qui apprécie beaucoup notre établissement et qui est souvent avec Gaudin, ils se déplacent ensemble...* ».

Les relations avec la mairie centrale ou celles de secteur ne sont pas structurelles, c'est-à-dire qu'elles n'affectent pas beaucoup et conditionnent peu les pratiques et les stratégies des chefs d'établissement. Elles sont distendues, et ces institutions ne sont pas des interlocutrices privilégiées pour les collèges. Les relations développées s'articulent majoritairement autour d'aspects fonctionnels et techniques (sécurité et aménagements aux abords des collèges) ou sur des actions très ciblées. Faibles avec les collèges publics, ces relations sont plus marquées avec les établissements privés. D'une part, certains élus, conseillers municipaux, siègent au conseil d'administration des collèges et d'autre part le passé scolaire et même professionnel du maire Jean Claude Gaudin¹⁴², expliquent des relations privilégiées avec les établissements privés¹⁴³.

Au-delà des relations distendues avec les mairies, plusieurs partenariats locaux se développent avec les collèges mais ils se différencient selon le secteur d'enseignement et la typologie sociale des quartiers. Dans les collèges publics défavorisés, les chefs d'établissement multiplient les partenariats locaux afin de diversifier les activités, améliorer le soutien et le suivi scolaire des élèves en difficulté. Les partenariats locaux prennent des formes variées selon les héritages de la politique de la ville et des structures existantes dans le quartier, mais aussi des orientations du projet d'établissement. La majorité des collèges développent des partenariats multiformes englobant différentes activités (sport, théâtre, soutien scolaire, sorties). L'implantation de ces collèges dans des quartiers d'action de la

¹⁴² Il a enseigné 15 ans, en tant que professeur d'histoire géographie, au collège St Joseph les Maristes.

¹⁴³ Il s'est déplacé à Lacordaire pour faire un discours d'hommage à l'ancien directeur (Jose Bartolomei) de cet établissement emblématique : <http://www.youtube.com/watch?v=gh3FnhhhX8g>.

politique de la ville, favorise une insertion plus rapide dans les réseaux sociaux locaux, passant par le recours aux associations locales plus développées que dans d'autres quartiers.

A l'inverse, les collèges publics favorisés et les établissements privés n'ont pas la même logique partenariale à l'échelle locale. Pour les établissements privés, les relations avec les acteurs locaux extérieurs sont très faibles et s'enregistrent autour d'actions précises¹⁴⁴. Mais leur implication locale, comme pour les collèges publics d'ailleurs, s'enregistre à travers les relations qu'ils entretiennent avec les écoles primaires des quartiers. Les directeurs des collèges privés se déplacent dans certaines écoles du quartier pour présenter leur établissement et développent certaines relations avec les directeurs d'école autour des dossiers de certains élèves. Dans les collèges publics, il existe un partenariat fort avec les écoles primaires, dans le cadre de la liaison « CM2/6^{ème} ». Cette pratique est ancrée au sein des équipes pédagogiques qui mettent en place des journées portes ouvertes, des actions ponctuelles entre les classes de CM2 et de sixièmes. Les initiatives des équipes enseignantes et parfois même de professeurs isolés ou en collaboration avec quelques collègues participent aussi à la mise en place de projet spécifique ou d'activités particulières dans les collèges. De nombreux partenariats locaux se font aussi « par le bas », grâce à la mobilisation d'enseignants engagés (exemple d'un partenariat développé entre un collège public favorisé et le centre national de création musicale de Marseille GMEN).

La typologie sociale des collèges, leur secteur d'enseignement et leur quartier d'implantation conditionnent les types de partenariats établis entre les collèges et différents acteurs locaux. Les collèges défavorisés ont une assise locale assez forte se traduisant par une multiplication des interlocuteurs dans divers domaines. Certains héritages de la politique de la ville ainsi que la densité du tissu associatif et social dans ces quartiers facilitent les partenariats. Les modalités des partenariats sont variables au sein des collèges publics en fonction des orientations pédagogiques des établissements mais aussi de leur typologie sociale. Un collège favorisé développera beaucoup moins de partenariats tournés vers le soutien scolaire par exemple... Les collèges privés ne développent que peu de partenariats locaux et leurs relations avec les quartiers apparaissent plus distendues où purement fonctionnelles et parfois stratégiques. Les écoles primaires apparaissent comme des partenaires communs à tous les collèges publics dans le cadre des liaisons CM2/6^{ème} et deviennent des interlocuteurs privilégiés pour les établissements privés qui doivent recruter leurs élèves.

¹⁴⁴ Dans le cadre du PAS (plan d'action sociale), les élèves de première du lycée de Provence développent des actions en direction d'associations ou de maisons de quartier dans les quartiers populaires du nord de la ville. Les interactions locales de Lacordaire sont quasiment inexistantes. Seuls les élèves de terminale, mènent une action sociale en direction de personnes handicapées lors du pèlerinage à Lourdes.

A l'échelle locale, les chefs d'établissement entretiennent des relations variées avec les parents d'élèves, en fonction de leur appartenance sociale. Selon le contexte, elles sont perçues à la fois comme une difficulté et/ou une spécificité de leur métier. D'après les chefs d'établissement de quartiers favorisés, ces relations sont perçues comme des difficultés, dans le sens où les parents sont clientélistes, consommateurs d'école et donc très exigeants. A l'inverse, dans les collèges défavorisés, les relations avec les parents d'élèves apparaissent globalement moins tendues, basées sur une totale confiance et un respect envers l'institution publique. Ces relations traduisent une réelle spécificité du métier des chefs d'établissement, qui doivent gérer la barrière de la langue et des difficultés sociales marquées. Ce différentiel social affecte aussi le suivi scolaire des élèves par leurs parents. En effet, les chefs d'établissement soulignent un investissement différencié de la part des parents d'élèves dans l'éducation de leurs enfants.

CE_8, 2010, collège public défavorisé dans un quartier défavorisé : « On a plutôt des parents sympathiques, de grande qualité, ils sont pas tous dans la misère, mais y'a beaucoup de gens attachants (...) la tendance générale c'est les relations de confiance, de respect (...) Je vous garantie qu'ils sont bien plus sympathiques, même s'ils sont un peu « brou brou » fait le signe de rentre dedans..., brut de décoffrage, que les parents de Sausset les Pins. Ici on peut avoir un peu des parents énervés, un peu grossiers, mais on les calme, ils nous font plus confiance ici qu'à Sausset ou qu'à Monticelli ! C'est la cité quoi (...) mais les parents là bas (à Sausset) sont beaucoup plus consommateurs : « j'ai droit à ! », « je sais que » ! Ici ils font beaucoup plus confiance à l'école. Ils ne sont pas là à tout moment à suspecter ce qu'on n'a pas fait... ».

3.2.3 - Des logiques concurrentielles entre secteur d'éducation aux échelles locales.

Bien qu'elle soit difficilement avouée, les chefs d'établissement exercent une forme de concurrence à l'échelle locale. Les points de vue divergent fortement selon les secteurs d'enseignement et leur typologie sociale. Même si elle n'est pas du tout évoquée au premier abord dans la plupart des discours, elle ressort indirectement dans les comparaisons que les chefs d'établissement peuvent faire des autres collèges ou dans la valorisation des options/parcours et projets qu'ils développent. Les discours des chefs d'établissement mettent en évidence différentes formes de concurrence à des échelles variées. Les concurrences apparaissent entre secteur d'éducation, parfois à l'intérieur d'un même secteur et des tensions se décèlent à l'échelle locale. La notion de concurrence reste assez floue et pas forcément assumée, alors qu'elle structure les représentations de l'offre scolaire à Marseille.

La concurrence semble floue et peu assumée entre les collèges publics. D'après ces discours, il semble ne pas y avoir de concurrence entre les établissements publics de même typologie sociale car ils sont confrontés aux mêmes enjeux et problèmes scolaires. Il existe une forme de solidarité, largement mise en avant, notamment sur les échanges d'élèves issus de conseils de discipline. La politique des bassins scolaires favorise les dialogues entre chefs d'établissement et détermine une cohérence scolaire qui limite la concurrence entre ces collèges. Mais pourtant, plusieurs stratégies sont déployées par les chefs d'établissement pour assurer l'attractivité de leur collège. Bien qu'elles ne soient pas clairement avouées, ces pratiques traduisent alors une forme de concurrence où chaque chef d'établissement se défend tant bien que mal pour assurer le fonctionnement de son collège. Ces deux témoignages apportent une lecture contradictoire de la concurrence au sein du secteur public :

CE_9, 2010, collège public défavorisé : « *Le jeu du collège n'est pas de prendre les élèves du collège d'à côté, on n'est pas dans cette logique, mais enfin, ici y'a une dynamique attractive, (...) On le fera pas ! C'est difficile, je m'interdis de rentrer dans une concurrence style euh, euh... institutions privées, on est dans un service public, on se doit normalement d'apporter des valeurs (...) mais la suppression de la carte scolaire pose un problème, c'est qu'on va se faire de la concurrence entre nous, ceux de Manet qui viendront ici* ».

CE_7, 2010, collège public défavorisé : « (...) **mais globalement on est des requins**, on est seul car on se bat pour notre bahut, on est un peu comme je sais pas... comme les patrons d'une écurie de chevaux qui sont en compétition ».

Dans le cas du premier collège, l'homogénéité sociale du quartier et sa stabilité peuvent expliquer la concurrence peu marquée entre les deux collèges publics de proximité. Les conditions locales de scolarisation sont similaires (niveau scolaire faible, population scolaire majoritairement défavorisée) et les possibilités de se déplacer dans un autre collège public en ville ou d'être scolarisé dans le privé ne sont pas si évidentes pour les familles populaires du quartier. Peu de facteurs extérieurs poussent les chefs d'établissement à entrer en concurrence, et le recrutement des élèves du collège semble assuré par la démographie locale. A l'inverse, le second collège se situe en plein cœur d'un quartier en renouvellement où les nouvelles résidences construites attirent une population plus aisée que celle anciennement présente. L'enjeu du chef d'établissement est de capter les enfants de ces nouveaux habitants avant qu'ils ne partent dans le secteur privé ou dans d'autres collèges publics du centre-ville qui sont facilement accessibles (par les transports mais aussi financièrement). Dans ce contexte, il entre en concurrence avec les autres collèges publics de proximité afin d'ouvrir avant eux une section particulière ou obtenir une option

recherchée par ces parents d'élèves. Les termes employés sont forts et traduisent les enjeux importants qui en découlent.

La solidarité entre établissements privés est moins marquée que dans le secteur public, mais les directeurs s'accordent sur la faiblesse des concurrences entre eux. Ils insistent sur les différenciations entre leurs établissements notamment sur les identités spirituelles et leurs projets pédagogiques, qui permettent aux parents de choisir dans une offre scolaire diversifiée. Les directeurs analysent ces pratiques comme de la complémentarité et l'existence d'une réelle concurrence est euphémisée. Mais ce positionnement est possible face à l'abondance des demandes d'inscription en général dans le secteur privé, et dans l'ensemble de ces collèges. Dans un contexte de recrutement plus tendu les discours auraient sans doute été plus vifs. La description d'une concurrence limitée ne remet pas en cause les stratégies développées par chacun, pour attirer des élèves ou valoriser les images des établissements, notamment à l'entrée au lycée. Des entretiens approfondis sur cette question auraient sans doute permis de souligner des concurrences locales plus marquées entre établissements privés, notamment dans certains quartiers où l'offre privée est dense.

- ... mais qui se renforce entre eux.

CE_9, 2010, collège public défavorisé : « (sur les relations avec le privé, le chef d'établissement me fait signe de 0 relations), *non c'est pas vrai en fait ! Clairement une relation de concurrence puisque bon, ces établissements arrivent encore à attirer, à prendre puisqu'ils sélectionnent plus leur public que nous ne pouvons le faire, les meilleurs élèves, donc là on essaie d'éviter qu'ils nous piquent nos meilleurs élèves, dis ça en rigolant, Marghalan surtout ! Tour Sainte à mon avis les gens se trompent sur ce collège, il n'est pas d'un niveau tel que, qu'il soit plus excellent que nous, mais Marghalan, visiblement est un cran au dessus et attire, bien sûr les parents des élèves qui ont de bons résultats et qui souhaitent un climat qu'ils pensent plus apaisé et plus serein pour leur enfant... ».*

La concurrence entre secteur d'enseignement n'est jamais clairement énoncée mais se retrouve dans la majorité des discours des chefs d'établissements. Ainsi, le recrutement des élèves constitue l'un des aspects principaux de cette forme concurrentielle. Il y a une concurrence au niveau du passage du CM2 à la sixième mais aussi au moment de l'entrée au lycée. Si certains directeurs du privé relativisent cette concurrence face à l'abondance des demandes d'inscription et à leurs pratiques pédagogiques spécifiques, les chefs d'établissements du public craignent de voir tous leurs bons élèves partir dans le secteur privé. Cette crainte est réelle mais de plus en plus de chefs d'établissement du public soulignent un retour des élèves, souvent les moins bons, dans leurs collèges. Ces exemples

locaux, relativisent la fuite générale de tous les élèves dans le secteur privé et éclairent certaines formes de « zapping scolaire ». Les chefs d'établissement relativisent la qualité des établissements privés et observent des retours importants d'élèves, pour des raisons multiples, mais plus fréquemment, liés aux résultats scolaires¹⁴⁵.

Un espace de concurrence s'organise à travers des logiques concurrentielles entre secteur d'éducation aux échelles locales. L'analyse de ces discours relativise l'idée d'une concurrence accrue à l'échelle de Marseille mais souligne des formes de concurrences variées aux échelles locales. Il semble que la concurrence soit limitée au sein des secteurs d'enseignement. Dans le privé la concurrence entre directeurs n'est jamais évoquée et les spécificités de chaque établissement sont valorisées formant une complémentarité de l'offre scolaire catholique. Mais rappelons le, le contexte de forte demande en direction du privé limite l'existence d'une concurrence accrue à l'intérieur de ce secteur d'enseignement. Dans le secteur public, la politique de bassins permet une solidarité entre établissements de même typologie sociale. Si les chefs d'établissements échangent et construisent un dialogue commun, la politique des bassins connaît certaines limites (exemple de la classe relais à Malraux, qui sera développé dans la troisième partie). Même si la concurrence n'apparaît pas entre chefs d'établissements du public, chacun développe différentes stratégies de captation d'élèves ou d'attraction. Ces stratégies ne sont pas perçues comme de la concurrence mais seulement comme des actions de valorisation de leur travail « faire tourner leur établissement ». Ces chefs d'établissement n'assument pas d'être en concurrence entre eux, et cela est sans doute dû aux valeurs de l'école républicaine auxquelles ils aspirent. Cette vision de l'égalité des chances, de l'équitable répartition de l'offre scolaire sur le territoire, se heurte aux réalités locales. Alors que les chefs d'établissement devraient participer à l'atteinte de ces objectifs il serait sans doute mal vu pour des hommes de la république d'entrer en concurrence et de favoriser tel ou tel établissement. Il y a un décalage entre leur position en tant que citoyen, leur rôle, leurs discours et leurs actions. Par contre, la majorité des chefs d'établissement du secteur public, soulignent le départ d'élèves dans le privé et un retour des moins bons dans leurs établissements. Ces mouvements d'élèves traduisent alors une forme de domination du secteur privé en ce qui concerne le recrutement des collégiens. Le secteur public semble impuissant face à ces déplacements.

¹⁴⁵ Les élèves reviennent dans les collèges publics à cause des résultats (« *on vire plus facilement* » ; « *on ne reconduit pas les mauvais élèves* ») du comportement ou bien des raisons financières. Le retour des « moins bons élèves » du privé est évoqué dans tous les collèges publics, plus ou moins favorisés.

4 - De l'espace scolaire au(x) territoire(s) scolaire(s)

Les pratiques enregistrées participent à la production systémique de l'espace scolaire et à la hiérarchisation de l'offre scolaire. L'enjeu est maintenant de voir, dans quelle mesure les modalités de construction du système scolaire traduisent les inégalités sociales existantes, les reproduisent ou au contraire les réduisent. L'espace scolaire est constitué de plusieurs territoires superposés, qui s'insèrent dans l'espace urbain, et s'analysent en parallèle de la fragmentation socio-spatiale de la ville. Ces territoires scolaires forment alors un réseau de lieux, d'établissements, de ressources scolaires, plus ou moins valorisés, conditionnant les pratiques des différents acteurs.

4.1 - Un espace scolaire systémique

La production de l'espace scolaire est systémique. Chaque acteur a une action précise selon ses représentations et ses moyens d'action mais, en retour, l'action de chaque acteur transforme les facettes de l'espace scolaire. La mise en place de l'espace scolaire s'enregistre dans des boucles de rétroaction entre les pratiques, les représentations et le cadre politique.

Les politiques scolaires affectent les pratiques des chefs d'établissements mais aussi des parents d'élèves. La politique de l'éducation prioritaire (anciennement ZEP, puis RAR et aujourd'hui ECLAIR) attribue des moyens supplémentaires à certains collèges, dans lesquels les chefs d'établissements développent alors des pratiques spécifiques, principalement tournées vers l'encadrement plus personnalisé des élèves (multiplication des ateliers, des partenariats locaux etc.). De plus, le fait qu'un établissement soit classé « éducation prioritaire » peut affecter les représentations. Ces établissements subissent souvent une stigmatisation et véhiculent de mauvaises images. Elles peuvent faire peur aux parents d'élèves ou aux jeunes professeurs qui craignent alors les conditions de scolarisation dans ces établissements.

La politique de la carte scolaire oriente, quant à elle, directement, les pratiques scolaires des parents d'élèves. En fonction des caractéristiques sociales et scolaires des collèges de secteur, les pratiques se déclinent alors entre le respect ou l'évitement de cette affectation. Ces pratiques affectent alors les politiques des représentants locaux de l'Education Nationale à l'échelle académique mais aussi à l'intérieur même des collèges. Au niveau académique, l'observation de la fuite de certains établissements peut donner lieu à un suivi pédagogique particulier. Ainsi pour limiter la fuite d'établissement en difficulté le Rectorat peut décider de favoriser l'ouverture d'options spécifiques ou de parcours d'enseignement particuliers dans ces établissements. D'autre part, à l'intérieur des collèges, les chefs d'établissement peuvent développer différentes stratégies pour rendre attractif leur établissement et ainsi limiter la fuite de leur élèves. En retour, ces pratiques affectent

les représentations des parents d'élèves. En effet, l'ouverture d'option, la mise en place en place de parcours particuliers et la diffusion de ces informations auprès des parents d'élèves, permettent de revaloriser l'image d'un établissement.

Enfin les représentations du contexte urbain et social local affectent les pratiques de différents acteurs. Les parents d'élèves sont très sensibles aux caractéristiques sociales des quartiers d'implantation des collèges. Un collège situé dans une cité HLM est souvent perçu comme un établissement en difficulté, regroupant des élèves de catégorie défavorisée. A l'inverse, certains établissements de quartiers favorisés sont vus comme des « ghettos de riche », inaccessibles pour la plupart des parents d'élèves. Ces représentations, même grossières, ne touchent pas tous les parents d'élèves de la même manière mais peuvent affecter la volonté d'aller ou non dans ces établissements, conditionnant alors les pratiques scolaires des parents d'élèves. De plus, les représentations du contexte urbain et social peuvent affecter la conception de l'espace scolaire à l'échelle locale. Certains acteurs de l'urbanisme peuvent associer des comportements scolaires à un certain type de population. Ils se font alors une représentation des attentes éducatives de la population d'un quartier et orientent leur politique d'aménagement. Ces représentations affectent la production locale de l'espace scolaire, c'est-à-dire l'offre scolaire locale disponible et proposée aux familles.

L'espace scolaire est un système, dans lequel les entités qui le composent ne sont pas stables, mais en constante évolution face aux pratiques, aux représentations et orientations politiques. L'espace scolaire est systémique, évolutif, mais il est aussi hiérarchisé. En effet, les interactions, relations, discussions, consensus, décisions, pratiques, représentations et orientations politiques, affectent les formes de l'espace scolaire et participent à la hiérarchisation de l'offre.

4.2 - La hiérarchisation complexe de l'offre scolaire

Les acteurs institutionnels de l'éducation participent à la hiérarchisation de l'offre et de l'espace scolaire. En distinguant les collèges entre eux, en les classant selon différentes typologies, et en leur attribuant différents statuts, une hiérarchisation officielle de l'offre se met en place. D'une part, en identifiant des zones d'éducation prioritaire et en créant des réseaux d'établissements en difficulté, ils participent à la hiérarchisation de l'espace scolaire. D'autre part, les représentations des parents d'élèves participent, aussi, à la hiérarchisation de l'offre scolaire. Les représentations qu'ils peuvent avoir des contextes sociaux et urbain locaux, déterminent des images spécifiques aux établissements. Basées sur plusieurs critères tels que, la composition sociale des établissements, leur niveau scolaire, l'accessibilité ou le classement en éducation prioritaire, elles participent à la classification de l'offre scolaire. Il s'opère alors une sorte de classement entre des établissements plus ou moins difficiles, plus

ou moins de bonne qualité. Cette hiérarchisation s'effectue aussi entre secteur d'enseignement. Le secteur privé a une image valorisée et semble gagner de plus en plus de crédit auprès des parents d'élèves. Il s'opère alors une double hiérarchisation, celle des parents à l'échelle locale, et celle des acteurs institutionnels de l'éducation à l'échelle municipale (mais résultant d'orientations nationales).

Les pratiques des différents acteurs, que ce soit des parents d'élèves ou des chefs d'établissements, participent à l'accentuation de cette hiérarchisation. Un établissement de plus en plus évité par les parents d'élèves sera marqué par une mauvaise image et sera placé en bas de la hiérarchie des collèges. A l'inverse, un établissement attractif, répondant aux attentes éducatives des parents d'élèves, aura une bonne image et se situera en haut de la hiérarchie. Le déplacement des élèves dans l'espace scolaire alimente un classement plus général des établissements, à l'échelle de la ville, en fonction de leur attractivité ou répulsivité. Cela participe à une mise en concurrence des établissements dans l'espace scolaire, mais celle-ci est biaisée. Elle est biaisée par ce qu'on peut qualifier de « rente territoriale ». En effet, les lieux d'implantation des collèges dans l'espace urbain sont encore déterminants de leur positionnement dans la hiérarchisation de l'offre. Les établissements des quartiers favorisés connaissent moins de difficultés scolaires, et jouissent souvent d'une meilleure image que ceux des quartiers défavorisés, concentrant alors des élèves en plus grande difficulté.

Un parallèle peut être fait entre le classement des établissements, les pratiques scolaires des parents, et les inégalités socio-résidentielles. Si la ségrégation s'observe à travers la coexistence de quartiers distincts mais homogènes socialement, la fragmentation traduit des différentiels socio-économiques marqués à l'échelle locale, à l'intérieur des quartiers eux-mêmes. Dans le premier cas, l'offre scolaire locale proposée est à l'image de la population résidente. Cette adéquation entre le collège public et le quartier implique des stratégies d'évitement plus faibles. Dans le second, un décalage social important s'installe entre les familles plus favorisées du quartier et la composition sociale défavorisée du collège public de secteur, impliquant des stratégies scolaires variées. Au-delà de la hiérarchisation de l'offre scolaire, les pratiques d'évitement des parents participent à la reproduction des inégalités sociales et des formes de la fragmentation urbaine à Marseille.

Dans les secteurs où la fragmentation socio-spatiale est plus marquée, notamment dans les quartiers en renouvellement, où de nouvelles résidences favorisées se construisent dans des quartiers populaires, les différentes pratiques scolaires engagées ne permettent pas de réduire les inégalités sociales. Dans ces quartiers, la plupart des parents récemment installés analysent et classent l'offre scolaire locale en quête des meilleurs établissements. Ils développent des stratégies d'évitement des collèges publics dégradés en direction du secteur privé ou vers d'autres établissements publics, hors secteur. Ces pratiques traduisent le départ de bons élèves du secteur et ne favorisent pas le renouvellement de la population

scolaire locale. Ainsi, les collèges publics dégradés de ces secteurs le restent, et se concentrent sur la scolarisation d'une population scolaire défavorisée. Les pratiques d'évitement des parents d'élèves accentuent, dans ces cas, les inégalités sociales au sein de l'offre scolaire et provoquent une homogénéisation sociale par le bas, de la population scolaire dans les collèges publics les plus difficiles.

Les différentes pratiques relevées dans la production de l'espace scolaire ne permettent pas toutes de réduire les inégalités sociales, objectif pourtant principal de la politique de la carte scolaire. Les impacts de ces pratiques s'analysent à travers la reproduction, l'accentuation, ou la réduction des inégalités sociales dans l'espace scolaire. Autant de scénarios possibles où l'engagement des acteurs et les contextes locaux conditionnent la production de territoires scolaires différenciés.

4.3 - La construction de territoires scolaires

Les relations à l'espace scolaire s'organisent dans deux dimensions principales, celle qui unit la famille aux territoires de l'éducation, et celle qui unit l'institution scolaire à son territoire (Giband, 2011). Analysée, classée et interprétée, l'offre scolaire est appropriée par les différents acteurs, qui développent alors plusieurs types de stratégies pour se positionner dans l'espace scolaire. La volonté d'accéder à un meilleur positionnement donne à lire des pratiques différenciées. Mais les modalités, les moyens, et les stratégies sont inégaux, et ne permettent pas à tous d'accéder au positionnement souhaité. L'accessibilité différenciée au sein de l'espace scolaire participe alors à la construction de territoires scolaires multiples.

Les liens qui unissent les familles aux territoires de l'éducation s'enregistrent à travers la volonté qu'elles ont d'améliorer leurs places dans l'espace scolaire. Les pratiques d'évitement des parents d'élèves peuvent être analysées comme une volonté de positionnement dans un réseau d'établissements plus ou moins valorisés. Le choix scolaire doit répondre aux attentes éducatives, mais aussi fonctionnelles, des parents dans une optique de maximisation du choix scolaire. Dans un premier temps, l'espace scolaire est conscientisé par les familles qui analysent/observent l'offre scolaire disponible. Puis, en fonction des moyens disponibles, elles ordonnent les établissements entre eux. Enfin, par leurs choix scolaires, elles accèdent ou non à des positions meilleures.

Les liens qui unissent l'institution scolaire aux territoires, c'est-à-dire un collège à son territoire sont de plusieurs ordres. La carte scolaire lie un établissement scolaire à un territoire urbain. Cette politique se base sur l'identification de différences au sein de l'espace scolaire. Ce découpage en lui-même valide l'existence de territoires scolaires différenciés où les limites de la carte scolaire déterminent des frontières (scolaires et sociales) entre les

secteurs¹⁴⁶. Le maintien de ces limites vise à réduire les écarts entre ces « frontières » (à travers l'imposition d'une mixité sociale dans les établissements scolaires), et assure alors la reproduction de l'école républicaine. Le lien entre l'institution scolaire à un territoire s'observe aussi à travers la localisation d'un collège dans un contexte social et urbain particulier. L'implantation d'un établissement dans un quartier particulier de la ville (plus ou moins favorisé) détermine sa place dans la hiérarchisation de l'offre scolaire. La volonté des chefs d'établissement d'améliorer le positionnement de leur collège dans l'espace scolaire s'observe à travers plusieurs stratégies.

Souvent situés en haut de la hiérarchie, les chefs d'établissements des collèges des quartiers favorisés surfent sur leur notoriété et ne développent pas de stratégies particulières d'attraction de nouveaux élèves ou d'amélioration de leur image. A l'inverse, les chefs d'établissements des collèges de quartiers défavorisés doivent faire face à la fuite de leurs élèves et se doivent d'être de plus en plus attractif. Cela pousse les chefs d'établissements dans différentes stratégies, de la diversification de l'offre d'enseignement à la médiatisation de leur établissement, en passant par l'amélioration de leur image et la valorisation de nombreux partenariats locaux. Les pratiques des chefs d'établissement s'enregistrent alors entre l'assurance d'un service public d'éducation, le marché scolaire local, et les moyens disponibles. Malgré les politiques volontaristes de ces chefs d'établissement, les inégalités territoriales sont difficilement contournées et les contextes sociaux et urbains locaux conditionnent les formes des différents territoires scolaires dans la ville.

« Les pratiques des familles impliquent des stratégies socio-spatiales (scolaires et résidentielles) tandis que celles des acteurs renvoient à des interdépendances d'ordre politique, social, administratif et économique. Leur rencontre produit des tensions, des conflits et aussi des adaptations se manifestant dans des discontinuités, des ruptures, des affrontements des processus de (de)territorialisation qui façonnent alors les territoires scolaires dans la ville » (Giband, 2011). Les territoires scolaires en ville sont différenciés et leur édification combine plusieurs dimensions. En reprenant une définition de Guy Di Méo (1998), l'édification des territoires scolaires relèvent alors de dimensions concrètes, matérielles, celles des objets (les collèges, l'offre scolaire disponible) et des espaces (la localisation des collèges, leur accessibilité), celles des pratiques et des expériences sociales (accéder à un meilleur positionnement dans l'espace scolaire nécessite l'activation de pratiques scolaires spécifiques), mais aussi les dimensions idéelles des représentations (idées, images, symboles) et des pouvoirs (Di Méo, 1998).

¹⁴⁶ L'existence d'un territoire se base sur l'existence de frontières (physiques et sociales) comme le souligne Yves Guermond (<http://www.hypergeo.eu/>, consulté le 22/03/2014).

La mise en place des différents territoires s'opère à partir d'oppositions et de concordances, sur des confrontations d'images et des représentations des différents acteurs impliqués. Ainsi l'appropriation de l'espace scolaire ne répond pas seulement à l'appropriation d'un seul groupe qui poursuivrait un seul projet (Lefebvre, 1974). Les différentes phases de production de l'espace scolaire correspondent à la constitution de territoires scolaires multiples dans l'espace scolaire. Ces derniers s'établissent différemment selon les contextes socio-géographiques et urbains qu'il est alors intéressant d'analyser à l'échelle locale.

Conclusion :

La production de l'espace scolaire s'enregistre à travers les interactions de plusieurs acteurs à des échelles variées. Malgré une gestion de l'éducation encore assez centralisée, à travers notamment les politiques publiques de l'éducation, l'existence de programmes scolaires nationaux etc., l'échelle locale devient de plus en plus importante. Elle tient une place centrale au cœur des pratiques et des stratégies des différents acteurs.

Les acteurs institutionnels mobilisent des moyens d'action variés pour assurer la reproduction et la gestion de l'espace scolaire mais ils sont confrontés à de réelles difficultés, notamment budgétaires ou de personnel, qui limitent leur capacité d'action. L'espace scolaire est construit à partir de la ville. En effet, la position et les discours des acteurs institutionnels révèlent une conception urbaine de l'espace scolaire. Plusieurs facteurs sont pris en compte et déterminent la constitution de la carte scolaire sur le territoire et, localement, l'école est devenue un outil de promotion territoriale. Elle devient un service comme un autre devant favoriser l'installation de nouvelles familles dans certains quartiers en recomposition. Pour les familles, la construction du choix scolaire s'établit en plusieurs étapes. Si la vision dégradée des collèges publics conditionne une certaine représentation des collèges de secteur, c'est bien l'environnement local qui est au cœur des stratégies scolaires. C'est à l'échelle locale que tout se passe, et les contextes socio-résidentiels comme les images des établissements conditionnent les pratiques des parents d'élèves. Ils développent alors des stratégies variées, du recours au secteur privé aux tentatives de dérogation ou à l'ajustement des trajectoires résidentielles. L'enquête a montré que le recours de plus en plus important aux établissements privés correspond à une marge de manœuvre résidentielle pour les familles. Pour les chefs d'établissements aussi, le quartier dans lequel se situent leurs établissements joue un rôle prépondérant. En effet, l'enquête souligne l'ancrage territorial très fort des pratiques des chefs d'établissements. Les représentations qu'ils ont des quartiers comme la place du collège à l'intérieur, sont des dimensions essentielles, conditionnant leurs engagements. Les stratégies qu'ils développent révèlent une mise en concurrence dans l'espace scolaire. Des stratégies internes (ouverture d'options spécifiques, gestion de la sécurité) ou externes (amélioration de l'image des collèges pour favoriser leur attractivité), traduisent des logiques concurrentielles entre chef d'établissement et entre collèges. Même si elles sont peu marquées (surtout très peu avouées) au sein des secteurs d'enseignement (à l'intérieur du public, ou à l'intérieur du privé), elles se renforcent entre elles.

L'ensemble des pratiques, des représentations, des interactions, des tensions identifiées, produit un espace scolaire systémique et hiérarchisé. La volonté de se positionner dans cet espace scolaire donne à lire des pratiques diversifiées et c'est donc tout le système mis en évidence précédemment qui construit des territoires scolaires différenciés.

Conclusion de la deuxième partie :

L'analyse des pratiques scolaires à Marseille a montré une généralisation des stratégies d'évitement à l'entrée en sixième. Le seuil des 50% a été dépassé et désormais plus de la moitié des élèves de sixième n'est pas scolarisée dans les collèges publics attribués par la carte scolaire. Ce résultat est difficilement comparable avec ceux d'autres enquêtes menées à Paris et en région parisienne (François et Poupeau 2008, Oberti et al., 2012 ; Murat et Thauvel-Richard, 2013 ; Ben Ayed et al., 2013). En effet la diversité des méthodes utilisées, des données mobilisées ainsi que des échelles de travail, ne permet pas de comparer directement ces résultats avec les notre.

Mais les pratiques scolaires observées à Marseille révèlent des effets limités (par rapport aux objectifs initiaux) de la politique de l'assouplissement de la carte scolaire et s'inscrivent dans les mêmes tendances générales identifiées dans ces enquêtes. Alors qu'elle devait permettre à des élèves défavorisés (boursiers sociaux principalement) d'accéder à de meilleurs établissements publics, cette politique a eu très peu d'effets sur les pratiques scolaires de ces élèves. A Marseille, la proportion d'élèves défavorisés qui évitent à l'entrée en sixième n'augmente que de 1% entre 2006 et 2009, et lorsqu'ils évitent ils ont aussi recours au secteur privé. Chez les élèves de catégorie moyenne l'assouplissement de la carte scolaire a eu plus d'effets. La proportion d'élèves qui évitent augmente de près de 3 points entre ces dates. Comme dans la plupart des enquêtes portant sur les pratiques scolaires (François et Poupeau 2008, Oberti et al., 2012 ; Murat et Thauvel-Richard, 2013 ; Ben Ayed et al., 2013), les élèves de catégories favorisées sont ceux qui évitaient déjà le plus avant la réforme et continuent encore d'éviter fortement. Entre 2006 et 2009, la proportion de ces élèves qui évitent augmente aussi de 3 points et désormais 68% de ces élèves ne sont pas scolarisés en sixième dans leur collège d'attribution. Il semble donc que la politique de l'assouplissement de la carte scolaire a plus bénéficié aux élèves de catégories favorisées et moyennes qu'aux élèves défavorisés. De plus, cette politique a entraîné un plus grand recours au secteur privé toutes catégories sociales confondues. Les déplacements d'élèves au sein de l'offre scolaire publique attendus dans le cadre de cette réforme ne s'est pas vraiment opéré. Ces résultats confirment les conclusions des enquêtes citées.

A Marseille, si l'évitement scolaire se généralise il n'affecte pas tous les secteurs scolaires de la même manière et ne s'enregistre pas avec la même intensité selon les quartiers. La spatialisation des pratiques scolaires d'évitement a mis en évidence d'importantes variations territoriales entre secteurs de la ville. Malgré une augmentation du nombre de secteurs évités, ils demeurent moins importants que les secteurs où au moins la moitié des élèves respectent la carte scolaire. La géographie de l'évitement scolaire correspond à des espaces hétérogènes et dépend aussi de la composition de l'offre scolaire locale. A l'échelle locale, les contextes socio-résidentiels hétérogènes favorisent la mise en place de pratiques scolaires centrifuges, où l'évitement est majoritaire et se fait

principalement dans des collèges extérieurs aux quartiers. A l'inverse, les contextes locaux plus homogènes limitent les stratégies d'évitement et déterminent des pratiques centripètes en direction du quartier ou d'un secteur scolaire élargi. Au-delà des caractéristiques socio-résidentielles des contextes locaux d'autres facteurs comme les discontinuités géographiques, l'organisation du réseau de transport et la qualité de l'offre scolaire locale conditionnent les pratiques scolaires. Selon les pratiques scolaires engagées, les distances parcourues par les élèves entre leur domicile et leur collège de scolarisation varient. Croisées à la composition sociale des collèges marseillais, ces distances moyennes de recrutement ont permis d'élaborer une typologie socio-spatiale des collèges marseillais. Cette dernière s'organise autour de quatre principaux types qui révèlent l'ampleur des inégalités sociales par rapport à l'espace scolaire. La motilité des catégories favorisées se confirme face aux capacités restreintes de déplacement des catégories défavorisées au sein de l'espace scolaire.

L'espace scolaire n'est pas une entité homogène et se façonne, évolue, selon plusieurs logiques. La production de l'espace scolaire s'enregistre à travers les interactions de plusieurs acteurs à des échelles variées. Les acteurs institutionnels le conçoivent de façon commune et systémique où les enjeux urbains tiennent une place centrale. Ces acteurs mobilisent alors des moyens d'actions variés selon leurs échelles d'action. A l'échelle locale, la conception de l'espace scolaire peut être intégrée à des stratégies urbaines plus générales de renouvellement de quartier par exemple. Les acteurs institutionnels de l'urbanisme et de l'éducation façonnent alors les formes de l'espace scolaire disponible, celui qui est accessible aux parents d'élèves. Ces derniers développent en retour des stratégies scolaires variées, en grande partie construites à partir des représentations qu'ils peuvent avoir des établissements. Le discours des parents d'élèves mettent en évidence une vision dégradée du secteur public et une image nettement plus valorisée des collèges privés. Au-delà de cette distinction de secteur, c'est bien l'environnement social et urbain local qui est la cause principale d'activation de stratégies d'évitement. Diversifiées, elles prennent alors plusieurs formes. La précocité des stratégies et le recours au secteur privé semblent se banaliser. Ainsi le recours aux collèges privés traduit une marge de manœuvre résidentielle pour de nombreux parents d'élèves nouvellement installés à Marseille. Enfin, le rôle des chefs d'établissement est essentiel pour comprendre la production de l'espace scolaire. Leur position d'interface entre l'institution et les parents d'élèves est déterminante à l'échelle locale. L'action des chefs d'établissement est pleinement ancrée dans le territoire. La place du collège dans le quartier conditionne leurs pratiques et les représentations qu'ils en ont déterminent le cadre de leur engagement. Il se dessine des logiques concurrentielles entre secteurs d'éducation aux échelles locales, mais globalement, les discours des chefs d'établissements soulignent une forme de domination du secteur privé et une impuissance du public face aux déplacements des élèves au sein de l'espace scolaire. Ainsi l'interaction entre ces différents acteurs à plusieurs échelles produit un espace scolaire systémique et hiérarchisé. La volonté de se positionner dans cet espace donne à lire des pratiques

diversifiées. Mais les moyens et les stratégies des différents acteurs sont inégaux et révèlent une accessibilité différenciée au sein de l'espace scolaire. L'ensemble du système mis en évidence participe alors à la construction de territoires scolaires multiples.

La construction d'un territoire est à replacer dans son contexte local. A travers l'analyse de plusieurs études de cas, la troisième partie s'attachera à analyser les effets des contextes territoriaux sur les relations ville/école et sur les pratiques scolaires des parents d'élèves.

PARTIE 3 : Contextes locaux et construction de territoires scolaires

Introduction de la troisième partie :

L'enjeu de cette partie est d'analyser les effets des contextes territoriaux sur les relations ville/école ainsi que sur les pratiques scolaires des parents d'élèves. L'objectif est de mettre en évidence les mécanismes de production de territoires scolaires à l'échelle locale. A travers l'analyse de quatre études de cas, l'objectif est de montrer comment se fabriquent et se façonnent des territoires scolaires différenciés. Trois espaces spécifiques, qui englobent des périmètres d'action de la ville ont été retenus. Ils sont tous caractérisés par la présence de ZAC et par de forts enjeux d'attractivité territoriale. Les quartiers de Château Gombert (13^{ème}) et de Ste Marthe (14^{ème}), situés en périphérie nord de la ville, sont des espaces récemment ouverts à l'urbanisation qui connaissent de profondes recompositions socio-territoriales. Le quartier d'Euromed (2^{ème}), situé en centre-ville connaît aussi d'importantes mutations urbaines et les enjeux de renouvellement urbain sont importants. Dans ces espaces en mutation, symboles des politiques urbaines actuelles de la municipalité, l'enjeu scolaire, autant pour les aménageurs que pour les nouvelles populations tient une place centrale. Le choix de ces terrains répond à une volonté de voir comment l'école est intégrée ou non aux enjeux de développement et de renouvellement urbain. De quelle manière cela peut-il affecter l'offre scolaire locale et quels sont les effets sur les pratiques scolaires des parents d'élèves ? En contre point de ces exemples, le dernier espace retenu se situe dans les beaux quartiers du 8^{ème} arrondissement. Il ne connaît pas de profondes mutations socio-résidentielles et n'appartient à aucun périmètre d'action de la ville. L'objectif est alors de mettre en évidence les différences et/ou les similarités des pratiques scolaires dans cet espace stable et très favorisé, avec celles identifiées dans les quartiers en mutation. Ces terrains d'enquêtes sont révélateurs de changements spécifiques, en cours, dans la ville (carte n°1 p.7). Ils traduisent la diversité et la complexité des recompositions socio-territoriales actuelles à Marseille.

Le chapitre 5 consiste à analyser les interactions entre mixité résidentielle, discontinuités géographiques et pratiques scolaires dans les quartiers des Hauts de Ste Marthe et de la Batarelle. Il s'agira d'une part d'identifier le rôle du contexte local (urbain et scolaire) dans la mise en place de pratiques scolaires éclatées, d'autre part, en mettant en évidence les enjeux locaux de ces pratiques, nous questionnerons leurs effets sur l'évolution de l'offre scolaire locale. Le chapitre 6 permettra de comprendre la construction d'une exclusivité territoriale, tant sur le plan résidentiel que scolaire. Dans ce contexte, il s'agira d'analyser les pratiques scolaires des différents acteurs et d'éclairer les enjeux locaux d'une forme d'appropriation territoriale. Le chapitre 7 analyse, en contrepoint des exemples précédents, l'influence des formes d'entre-soi social et résidentiel dans les beaux quartiers, sur les pratiques scolaires. Ces dernières sont-elles alors si différentes de celles identifiées dans les autres quartiers ? Enfin, en présentant les différentes stratégies d'acteurs autour de la question scolaire, dans le quartier d'Euromed, le chapitre 8 mettra en évidence de quelle façon l'école est devenue un outil de redynamisation urbaine. En identifiant les pratiques

scolaires locales et les stratégies nous verrons dans quelle mesure elles affectent l'évolution de l'offre scolaire locale et induisent une mixité « ségrégative ».

Notes méthodologiques :

Lors de la présentation des catégories socio-professionnelles de la population scolaire des établissements étudiés, la catégorie des « favorisés » représente la somme des favorisés A et des favorisés B. Celle des « moyens » correspond à la seule catégorie des moyens C du classement du MEN et la catégorie des « défavorisés » englobe les défavorisés actifs et inactifs. Le choix de regrouper les favorisés A et B en une seule catégorie permet alors de souligner, à l'échelle locale, les contrastes importants au sein de la population scolaire et notamment entre les collèges¹⁴⁷.

Le revenu médian pour Marseille, présenté dans les différents graphiques de l'évolution des revenus par quartier, est une approximation. Il doit légèrement être sous-estimé car pour plusieurs années le revenu médian de certains IRIS est inconnu, notamment ceux de cités sensibles telles que La Busserine, La Viste, Air Bel etc. en 2005.

¹⁴⁷ Ce regroupement ne correspond pas à celui effectué dans les deux premières parties de la thèse. Dans ces parties plus générales, la catégorie des « moyens » correspond à la somme des favorisés B et des moyens selon le classement du MEN, et permet alors de mieux caractériser la diversité et la complexité des classes moyennes (Maurin et Goux, 2012, Chauvel, 2007).

CHAPITRE 5 – Mixité résidentielle et évitement scolaire dans les quartiers de la Batarelle et des Hauts de Ste Marthe (14^{ème} arrondissement).

Introduction :

L'objectif de ce chapitre est d'analyser les effets des contextes territoriaux à l'échelle locale. Cet angle d'approche permet de souligner l'impact du contexte local (social, urbain et scolaire) dans la mise en place des pratiques scolaires. La zone étudiée comporte trois IRIS situés dans la ZAC des Hauts de Ste Marthe, et de l'IRIS de la Batarelle, plus excentré, tous situés (en grande partie) dans le 14^{ème}. Le quartier de Ste Marthe connaît des recompositions socio-territoriales importantes dans le cadre de la ZAC des Hauts de Ste Marthe tandis que la Batarelle se caractérise par la stabilité de son espace résidentiel. Ces deux terrains d'enquête ont été retenus pour souligner les effets des discontinuités et de la fragmentation socio-spatiale des espaces résidentiels sur les pratiques scolaires.

La ZAC des Hauts de Ste Marthe est un produit immobilier qui répond aux stratégies municipales de revalorisation foncière et d'attractivité territoriale, mais donne à lire une fragmentation socio-spatiale forte des espaces résidentiels. De plus, l'installation des nouveaux habitants ne s'est pas faite à la même vitesse que la construction d'équipements publics, notamment des écoles primaires. Les nouveaux résidents doivent faire face à une carence en équipements publics et en services de proximité les poussant à réorienter leurs pratiques à l'extérieur du quartier.

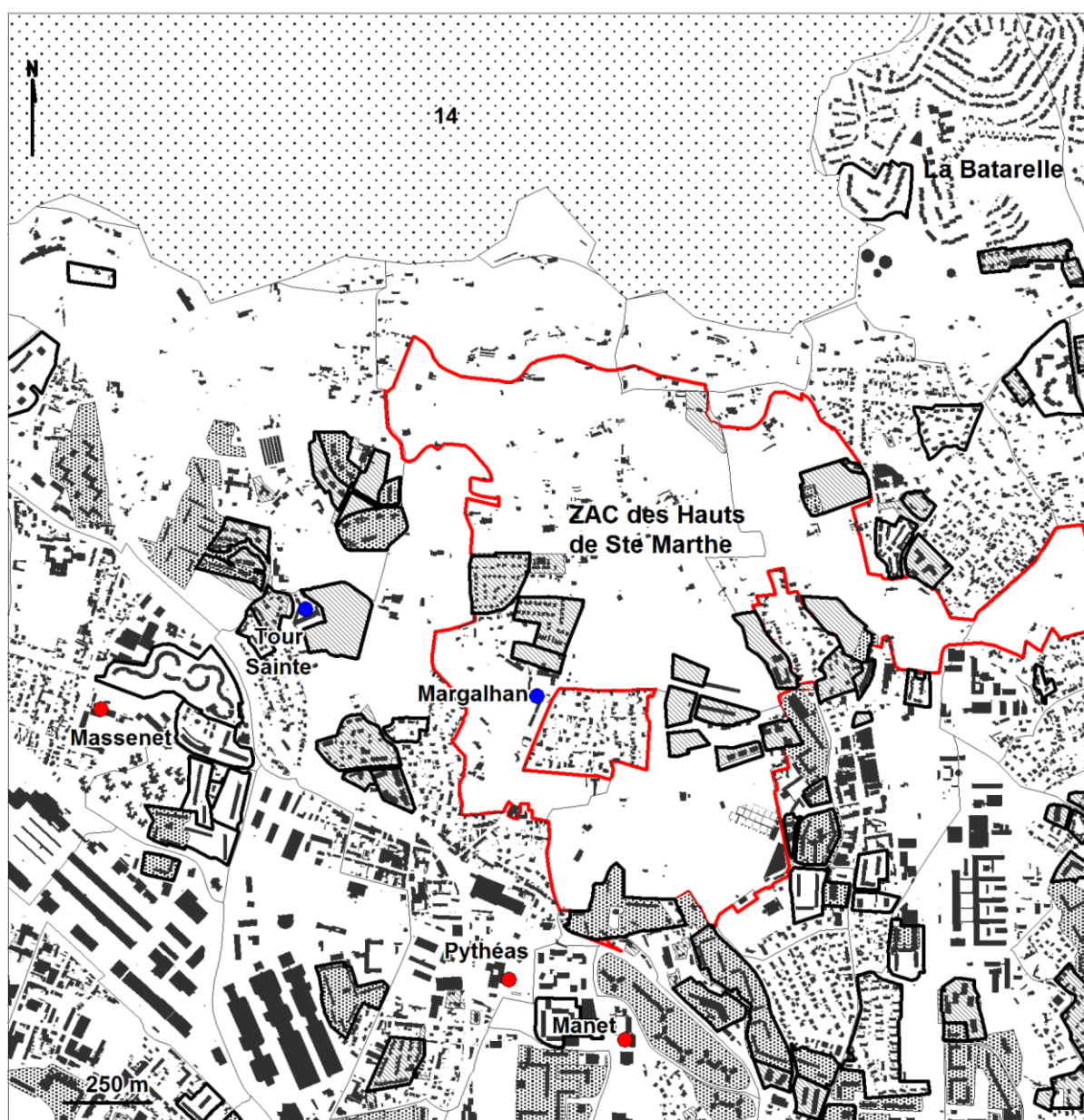
D'après Felouzis et al., 2005, les situations de « mixité urbaine »¹⁴⁸ sont génératrices de ségrégation scolaire. L'impact de l'urbain sur le scolaire ne s'arrête pas à une question de sur-représentation ou sous-représentation des différentes catégories de population dans les établissements. Elle s'analyse dans plusieurs types de mises à distance, à l'intérieur même des collèges ou à une échelle plus vaste, à travers les pratiques d'évitement scolaire. Ce type de configuration locale enclenche des jeux de représentations réciproques et des rapports sociaux spécifiques, s'analysant dans des transferts de l'urbain au scolaire. En effet, la localisation de l'évitement n'est pas aléatoire mais se trouve liée aux discontinuités géographiques (François, 1995) et à l'hétérogénéité locale (François et Poupeau, 2004, 2008). Ainsi l'objectif est de comprendre dans quelle mesure la fragmentation résidentielle implique des pratiques scolaires spécifiques. De quelle manière l'hétérogénéité sociale, scolaire et résidentielle entraîne-t-elle la mise en place de stratégies d'évitement ? L'enjeu

¹⁴⁸ Utilisation de guillemets car il existe des décalages entre la mixité dans les statistiques et celle qui est vécue quotidiennement dans le quartier. Dans cet exemple, la mixité dont parle Georges Felouzis, est une mixité visible dans les chiffres (représentative statistiquement, on retrouve des proportions égales des différentes catégories socio-professionnelles).

est de voir en quoi les pratiques scolaires engagées affectent l'évolution des espaces (urbains et scolaires) et des quartiers.

La première partie décrira les contextes urbains, résidentiels et scolaires de la zone d'étude. Si le quartier de Ste Marthe se caractérise par de fortes hétérogénéités locales, le quartier de la Batarelle est plus homogène. L'espace scolaire se compose de plusieurs établissements publics et privés aux caractéristiques sociales, géographiques et scolaires différentes. Le contexte scolaire est lui aussi marqué par des différenciations entre le secteur public et privé. Malgré les différences sociales, urbaines des quartiers étudiés, les pratiques scolaires engagées semblent similaires. Ainsi, dans une deuxième partie, nous analyserons les pratiques scolaires développées par les parents d'élèves à l'entrée en sixième en 2009. Elles décrivent un évitement généralisé des collèges publics de secteur mais ont des implications territoriales variées. L'enjeu sera de comprendre en quoi la fragmentation urbaine participe à l'élaboration de stratégies scolaires. Enfin, la troisième partie permettra d'analyser les conséquences locales des pratiques d'évitement scolaire. Couplées aux modalités de l'espace résidentiel, elles affectent l'évolution des quartiers mais aussi celle de l'offre scolaire locale.

Contexte territorial de la ZAC des Hauts de Ste Marthe



Offre scolaire

- Collèges publics
- Collèges privés

□ Espace non bâti

□ Limites des IRIS

Contexte urbain

□ Périmètre de la ZAC des Hauts de Ste Marthe

□ Parcelles HLM

□ Logements neufs (construits après 1993)

□ Ensembles résidentiels fermés

■ Bâti

Sources : Rectorat d'Aix Marseille, 2009,
LPED 2013-2014. MPM. 2014

AMU – LPED – Audren G., 2014

Carte 51 : Contexte territorial des Hauts de Ste Marthe

L'espace résidentiel de Ste Marthe est composite, marqué par de profondes différences en terme de bâti entre les cités d'habitat social, les copropriétés vieillissantes, l'ancien noyau villageois et les nouvelles résidences fermées. Sur le terrain, les ensembles résidentiels fermés se caractérisent par des résidences de plus de 10 logements comportant des espaces extérieurs de copropriété (voirie, parking, espaces verts) entourés d'une clôture et de portails qui en restreignent l'accès aux seuls résidents. Ces ensembles résidentiels fermés représentent alors des cellules socialement homogènes et spatialement étanches au quartier (Dorier et al., 2010). Ils favorisent la coexistence de groupes sociaux différents dans la même proximité spatiale à l'échelle du quartier mais aussi à l'échelle micro-locale. Parfois, seules les grilles et les murs de ces résidences marquent des frontières entre ces lotissements et des cités d'habitat social. Situé au nord ouest, la Batarelle est un IRIS principalement résidentiel. Le bâti est homogène et on remarque la prédominance de villas ou de petits habitats collectifs organisés dans des lotissements en raquette. Contrairement à la ZAC des Hauts de Ste Marthe, cet espace est homogène socialement et accueille principalement des catégories moyennes et favorisées.

1 - Les échelles de la mixité résidentielle

1.1 - Fragmentation des espaces résidentiels dans les Hauts de Ste Marthe

Située dans le 14^{ème} arrondissement, la zone étudiée est composée de deux parties distinctes. Le premier espace s'articule autour de la ZAC des Hauts de Ste Marthe entre les quartiers de St Joseph, Ste Marthe et du Merlan, le second comprend le quartier du Merlan avec une observation plus fine de la partie la plus excentrée du quartier, l'IRIS de la Batarelle. Nous présenterons ces deux espaces séparément car leurs caractéristiques résidentielles, comme leurs dynamiques urbaines, divergent. La présentation de la ZAC des Hauts de Ste Marthe, s'appuie sur le mémoire de Master 2 de Camille Glauda. Réalisé en 2013, ce travail s'inscrit dans la continuité du programme LPED-PUCA « Les enclaves résidentielles à Marseille » (2007-2010 et dans le cadre du contrat de recherche « Enclaves sécurisées et ville passante » sous la direction d'Elisabeth Dorier. Bien que le thème de l'étude porte sur la qualité environnementale, ce travail de recherche approfondi apporte des éléments concernant les processus et les acteurs impliqués dans le développement de cette ZAC.

Le premier espace étudié se situe principalement dans le quartier de Ste Marthe, mais est à cheval sur les quartiers de St Joseph et du Merlan, englobant les IRIS de Fontainieu et d'Anatole de la Forge. Situé dans la périphérie nord de la ville, sur les contreforts du Massif de l'Etoile, dans le 14^{ème} arrondissement, l'un des plus populaires de la ville, concentrant plus de 30% de logements sociaux. Dans cette zone, la ZAC des Hauts-de-

Sainte-Marthe se répartit à cheval sur les quartiers de Ste Marthe et du Merlan, elle a pour délimitation, au nord, le canal de Marseille, et au sud, en partie, la RD4 et la ligne de chemin de fer qui dessert la gare SNCF de Sainte-Marthe. Situé sur d'anciens territoires bastidaires, comme l'illustre la présence de la Bastide Montgolfier, qui est classée patrimoine historique, cet espace représente d'importantes réserves foncières mais englobe les derniers espaces agricoles de la ville. Cette zone à dominante encore rurale est occupée principalement par un habitat et des constructions disparates. Dernière réserve foncière de Marseille, cet espace était, avant la révision du POS (plan d'occupation du sol : ouverture à l'urbanisation) de 2000, un des rares espaces préservés de la ville à avoir échappé à l'urbanisation. L'enjeu de son urbanisation est d'autant plus important que la ville s'est lancée dans un PLH (Programme local de l'Habitat) visant la production de plus de 6000 logements par an dans l'agglomération. Dans ce contexte, Ste Marthe constitue de réelles opportunités. Dès les années 2000, une large partie du quartier est ouvert à l'urbanisation et les premiers lotissements pavillonnaires fermés se construisent. Ainsi, pour répondre aux objectifs d'aménagement et de production de logement, la ZAC des Hauts de Ste Marthe est lancée en 2004, et en 2005 elle est définitivement créée avec Marseille Aménagement désignée comme la société d'aménagement de la zone (Glauda, 2013).

L'objectif de la ZAC est de proposer un logement de qualité dans une opération qui place la mixité sociale au cœur de ce projet. Les 149 hectares de la ZAC seront articulés autour de trois centralités principales (Mirabilis, Santa Cruz et les Bessons) qui devront aussi accueillir des commerces, des services ainsi que des équipements publics. En variant les modes de financement des zones d'habitat dans la ZAC¹⁴⁹, la ville compte créer 3000 logements, même si ce chiffre est régulièrement revu à la hausse et qu'il tourne actuellement autour de 5000. Les travaux ont débuté en 2008 sur le secteur Mirabilis, qui est le premier pôle de centralité de cette opération. Actuellement, plusieurs programmes sont en cours de commercialisation et de réalisation¹⁵⁰. Même en respectant les 20% de logements sociaux obligatoires dans les opérations urbaines, l'objectif des promoteurs et de la Ville est d'attirer des nouvelles classes moyennes et favorisées dans des logements de qualité, sécurisés où les normes HQE (Haute Qualité Environnementale) sont valorisées. Après les 20% de logements sociaux, il reste 50% de construction libre et 30% de construction à coût maîtrisé qui constituent une réelle marge de manœuvre pour la ville. Dans le cadre de cette opération, plusieurs arrangements ont eu lieu entre la Ville et les promoteurs. Avant même la mise en place de la ZAC, le principal propriétaire foncier, qui est devenu l'un des principaux promoteurs, est le groupe Bowfonds Marignan. Dans la zone identifiée, la ville possède alors peu de terrains et s'arrange avec ce groupe pour récupérer

¹⁴⁹ Typologie de logement en termes de mode de financement : 20% logement sociaux, 30% de logements à coût maîtrisé et 50% libre. Extrait d'entretien avec le responsable de la ZAC, juin 2011.

¹⁵⁰ Ces programmes regroupent environs 1000 logements. 115 millions d'Euros TTC ont été investis à ce jour, dans le cadre d'une concession d'aménagement attribuée à Marseille Aménagement le 2 octobre 2006 par la ville de Marseille.

des parcelles. L'extrait suivant précise la marge de manœuvre de la Ville et l'objectif d'une telle opération :

Al_13, 2011 : « Donc y'a eu un deal entre la ville et Bowfonds Marignan (...) Pour leur premier permis, on a établi une convention de participation avec combien il devrait à termes payer pour les 57000 m² SCHON (...) on est arrivé à un certain montant mais au lieu de nous payer en euro cette participation, on leur a demandé de nous payer en nature, c'est-à-dire sous forme de terrain. Il se trouve qu'il était propriétaire de 17 hectares et il n'avait pas besoin de tout, surtout qu'on ne voulait pas qu'il y ait un mono opérateur sur l'opération... ».

Ainsi dans le cadre d'une opération programmée la ville a une certaine marge de manœuvre mais elle ne suffit pas pour autant à limiter la fragmentation de cet espace.

Sur le terrain cela s'enregistre par la diffusion des ensembles résidentiels fermés (plus de 21 dans les IRIS de Fontainieu et d'Anatole de la Forge, construits dès les années 2000¹⁵¹). Ils correspondent à des résidences de plus de 10 logements comportant des espaces extérieurs de copropriété (voirie, parking, espaces verts) entourés d'une clôture et de portails qui en restreignent l'accès aux seuls résidents. Cette forme d'habitat est le symbole d'une fragmentation urbaine marquée dans ces quartiers. En effet, ils sont les marqueurs d'une mixité sociale imposée qui ne fonctionne pas au quotidien, les catégories sociales moyennes et favorisées se regroupant derrière des murs.

Habiter en ERF permet alors aux ménages, de catégories moyennes et favorisées, de devenir propriétaires dans des quartiers populaires, et les choix scolaires, notamment le recours à l'enseignement privé, constituent une marge de manœuvre résidentielle. Ces familles acceptent d'habiter dans les « quartiers nord », dans un quartier encore populaire car elles ont l'assurance d'une sécurité résidentielle (ERF) mais aussi scolaire à travers une scolarisation dans le privé. Cette possibilité affaiblit la prise en compte du contexte scolaire dans la construction de leur choix résidentiel et renforce alors le rôle joué par d'autres critères, notamment les aménités environnementales, largement valorisées dans ce quartier. De plus, il existe un net décalage entre l'avancée des travaux concernant les résidences et ceux concernant les infrastructures et les équipements, ce qui laisse supposer à l'heure actuelle des désagréments et des nuisances pour les populations avoisinant la ZAC. Face à la demande future en terme de scolarisation trois écoles sont prévues mais la construction d'un nouveau collège ne fait pas partie du projet. Alors que l'opération est en cours,

¹⁵¹ Plusieurs vagues de construction se distinguent. 5 ERF, ouverts à leur construction se sont fermés dans les années 2000, 7 ERF se sont implantés entre 2000 et 2008 et 9 ont été construits après 2008 par différents promoteurs comme Kaufman and Broad, Bowfonds et Marignan, Promogim et la SOGIMA pour certains logements sociaux.

plusieurs problèmes se posent. Même si de nombreux logements ont été livrés, la construction d'équipement public n'a pas encore débuté. Ce quartier souffre d'une carence en équipement public.

Malgré le renouvellement du nord du quartier il n'en demeure pas moins que le reste du quartier (hors ZAC) demeure très populaire et abrite une majorité de cités HLM et de copropriétés dégradées (groupe HLM des Micocouliers, ancienne cité de transit de St Joseph etc.). Les contrastes sociaux mais aussi résidentiels sont forts et spatialement marqués entre le périmètre de la ZAC le noyau villageois et les cités d'habitat social.

Ces recompositions territoriales se lisent à travers l'évolution de plusieurs indicateurs socio-économiques, entre 2006 et 2010. Ces derniers donnent à lire des transformations différenciées entre les deux parties du quartier (IRIS situés dans la ZAC et ceux situés à proximité, mais à l'écart de cette opération). Si la construction de nombreux ERF participe à la fragmentation socio-spatiale des espaces résidentiels, les évolutions socio-économiques traduisent le creusement d'écarts importants à l'échelle locale.

Multiplication des ensembles résidentiels fermés et contrastes micro locaux dans le quartier élargi de Ste Marthe



Des contrastes socio-résidentiels torts s'établissent entre un ERF et la cité St Joseph, G. Audren, 2013.



Des ERF encore en construction, projets Collinéo Cap Aldéa, ZAC de Ste Marthe, G. Audren, 2013.



Diffusion des ERF et mitage des espaces agricoles dans la ZAC de Ste Marthe, G. Audren, 2013.

Figure 23 : Planche d'illustration ERF et contrastes micro-locaux dans la ZAC des Hauts de Ste Marthe.

... Une mosaïque d'ensembles résidentiels fermés ...

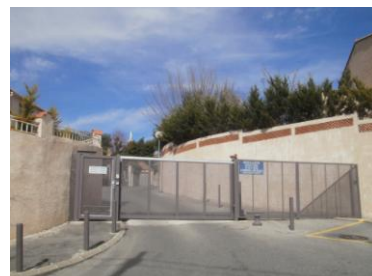
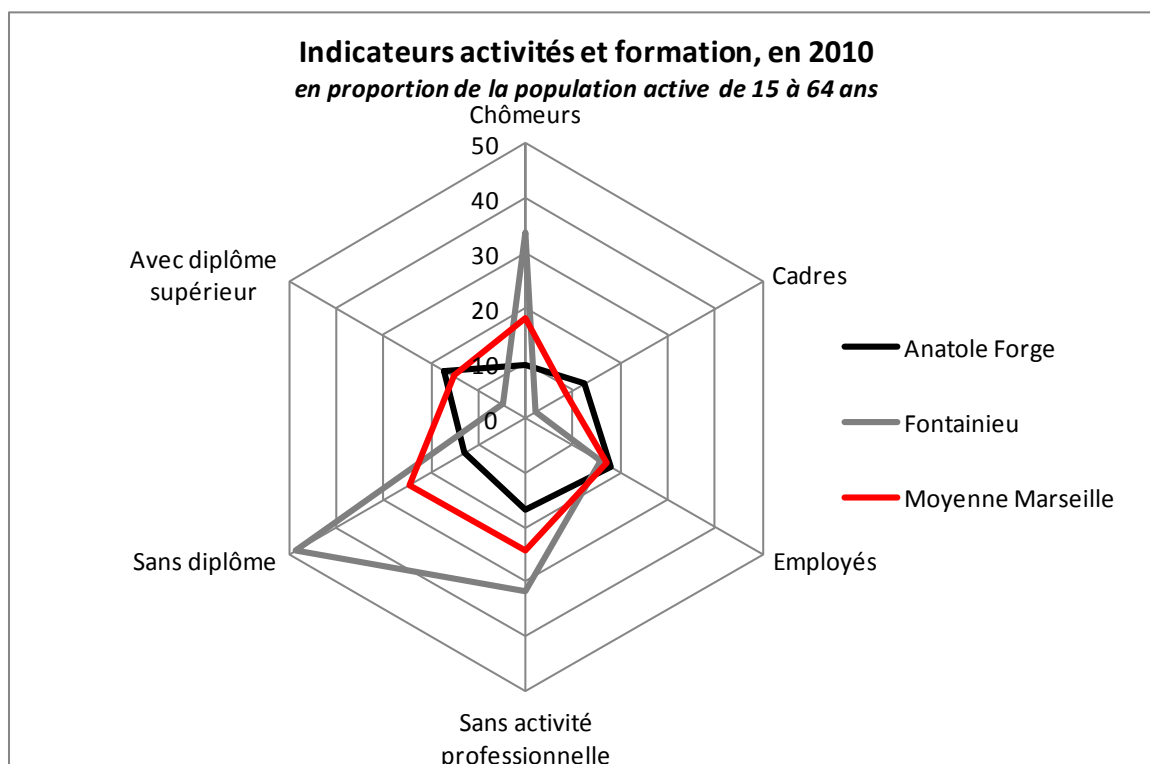
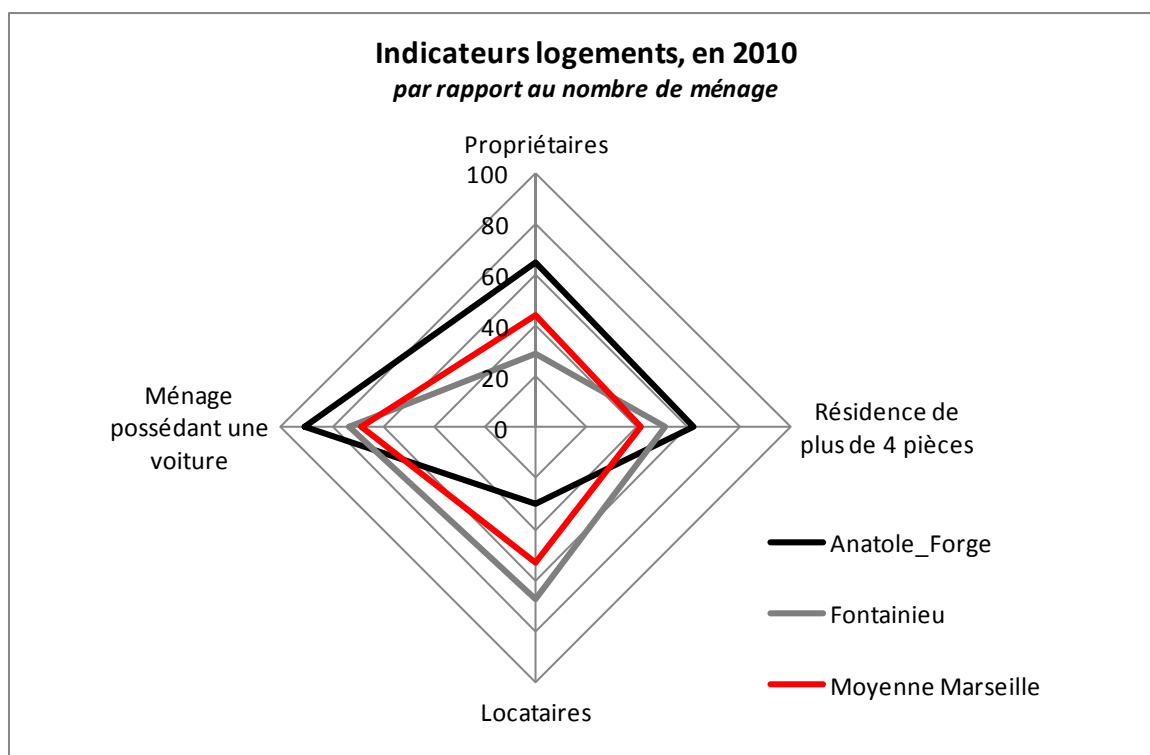


Figure 24 : Diagrammes en radar des indicateurs socio-économiques pour les IRIS de Fontainieu et Anatole de la Forge en 2010.



NB : le tableau détaillé de ces chiffres pour les années 2006 et 2010, ainsi qu'un complément d'information se situent dans l'annexe 9 : Evolutions des indicateurs socio économiques à Ste Marthe entre 2006 et 2010.

La réussite de l'opération se voit dans l'augmentation de la population du quartier, notamment des familles avec enfant qui représentent près de 51% des habitants de l'IRIS Anatole de la Forge. A l'inverse l'IRIS de Fontainieu, à l'écart de la ZAC, voit sa composition familiale évoluer avec une baisse des familles avec enfant et une forte augmentation des familles monoparentales (près de 31% des familles). Les différences s'enregistrent aussi dans le type de logement (taille des logements plus grande dans l'IRIS Anatole de la Forge et en augmentation) dans cette période. Les logements de plus de 4 pièces représentent plus de 61% des logements alors que les logements de deux pièces, sont en baisse et ne représentent que 7,6%. Dans l'IRIS voisin, les logements de plus de 4 pièces sont près de 10 points de moins tandis que ceux de 2 pièces sont presque 2 fois plus nombreux. La diffusion des ERF dans ces quartiers traduit une forme d'urbanisation globalement faite pour le tout voiture d'autant plus accentué par la situation du quartier et la faiblesse des transports en commun. Les taux de ménages possédant au moins une voiture sont en augmentation dans les deux IRIS mais représentent plus de 90% dans celui d'Anatole de la Forge. La différence s'observe alors dans les ménages qui possèdent deux voitures ou plus qui ne représentent que 16% dans l'IRIS de Fontainieu, tandis que dans celui d'Anatole de la Forge ils atteignent près de 41%.

Ces premiers indicateurs soulignent des différences aux échelles fines et elles sont encore plus fortes si l'on observe l'évolution des indicateurs socio-économiques. La présence de cadres et de professions intellectuelles supérieures (CS3) est en augmentation dans l'IRIS Anatole de la Forge atteignant près de 12% alors qu'elle est en baisse avec une très faible représentation dans l'IRIS voisin de Fontainieu. A l'inverse, les personnes sans activité sont en augmentation et représentent plus de 31% dans cet IRIS alors qu'elles baissent fortement dans l'IRIS Anatole de la Forge atteignant près de 17%. Ces différences sont particulièrement marquées entre les personnes ne possédant aucun diplôme représentant plus de 48% dans l'IRIS Fontainieu (seulement 12,9% dans l'IRIS voisin), et celles possédant un diplôme supérieur qui doublent presque atteignant près de 17% dans l'IRIS Anatole de la Forge. Ces évolutions caractérisent des profils sociaux différents dans le quartier, qui se retranscrivent fortement dans l'évolution des revenus.

Bien que le revenu médian de l'IRIS Anatole de la Forge soit en baisse entre 2006 et 2009 il atteint quand même près de 26500€ tandis que celui de l'IRIS voisin est de 6000€ inférieur. Les inégalités aux échelles fines s'analysent à travers la répartition des revenus entre les premiers et derniers déciles. En effet, les seuils des premiers déciles sont en baisse dans les deux IRIS alors que ceux des derniers sont en hausse. Ainsi les écarts de revenus dans l'IRIS de Fontainieu sont forts, plus de 45500€ entre le premier et dernier décile, comme dans Anatole de la forge où cet écart atteint près de 55500€.

Figure 25 : Graphique de l'évolution des revenus médians des ménages, par IRIS dans le quartier des Hauts de Ste Marthe entre 2001 et 2009.

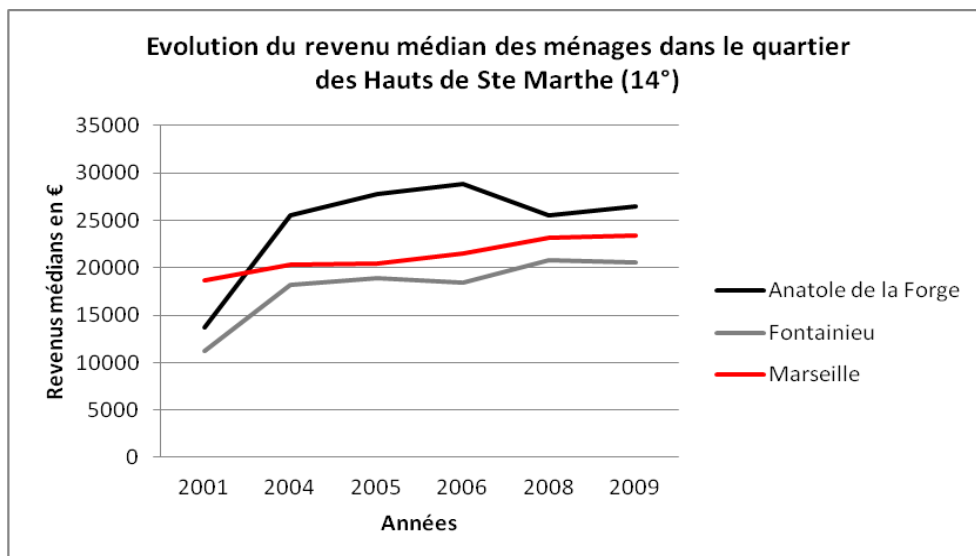
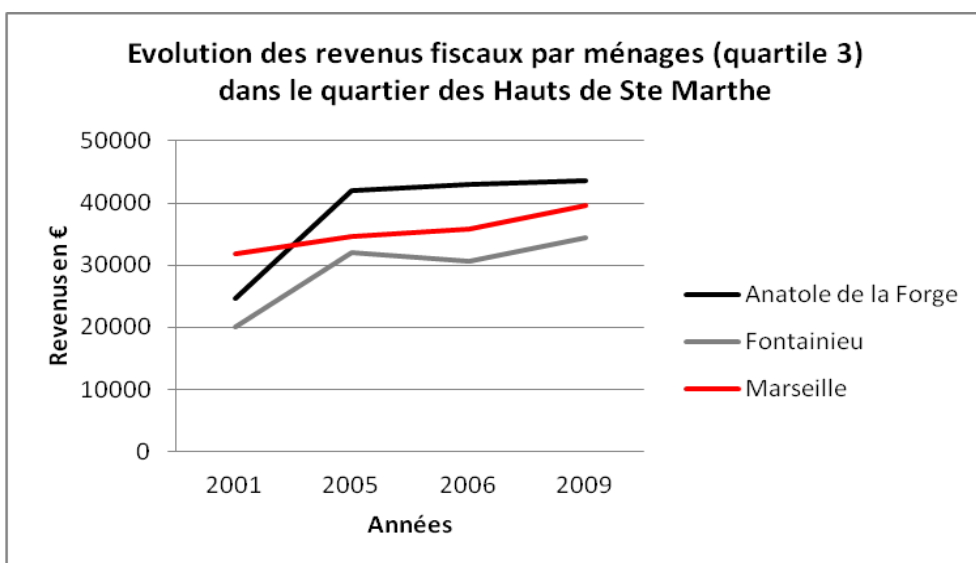


Figure 26 : Graphique de l'évolution des revenus fiscaux par ménages, quartile 3, par IRIS dans le quartier des Hauts de Ste Marthe entre 2001 et 2009.

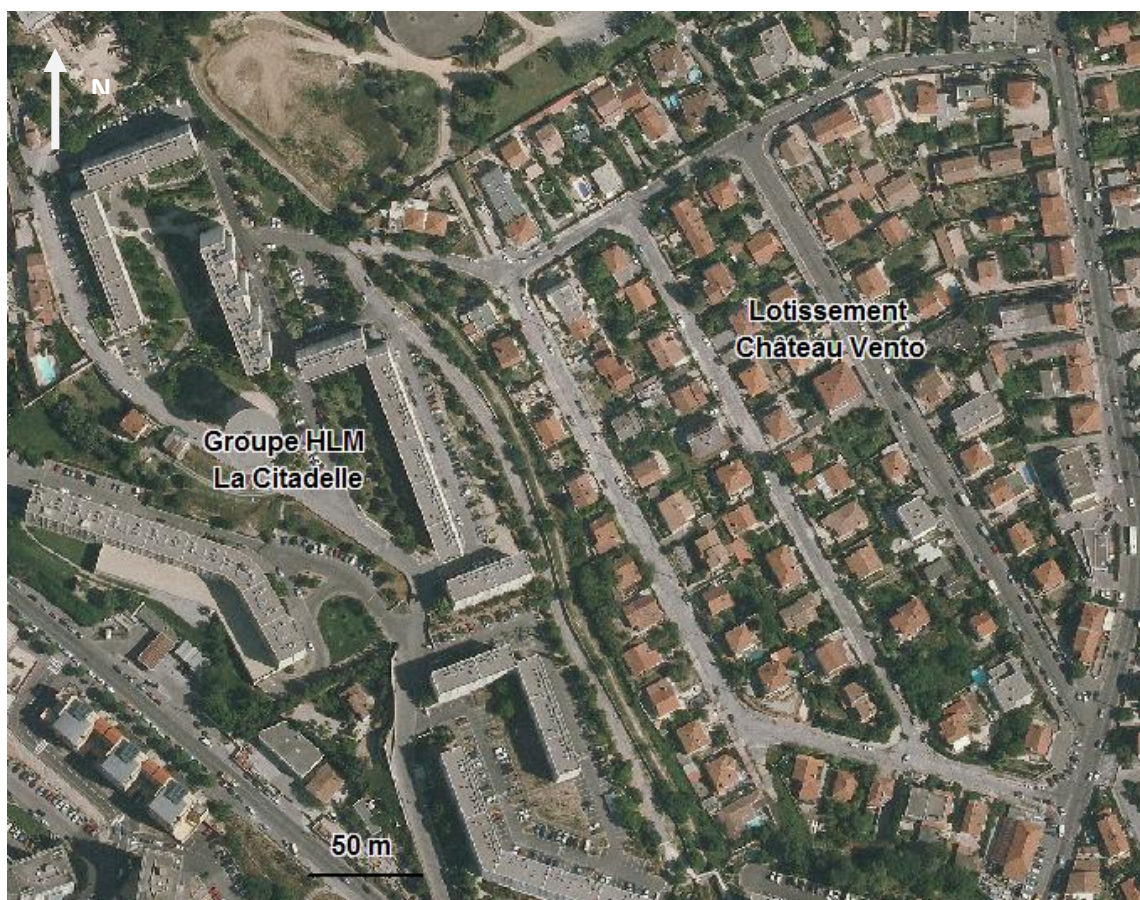


L'évolution du troisième quartile des revenus fiscaux des ménages traduit l'arrivée massive de catégories moyennes et supérieures, notamment dans l'IRIS Anatole de la Forge, où le seuil du troisième quartile est presque multiplié par deux. Cette augmentation est principalement marquée à partir de 2005, date à laquelle les premiers logements ont été livrés.

1.2 - Homogénéité résidentielle dans un quartier contrasté : exemple de la Batarelle

Situé au nord est du 14^{ème} arrondissement, le quartier du Merlan regroupe quatre IRIS, Château Vento, Santa Cruz, Guynemer et la Batarelle. Situé en périphérie de la ville ce quartier n'est pas densément bâti et abrite encore des espaces non urbanisés (agricoles vers le nord et des espaces de garrigues à l'extrême nord). Mais depuis quelques années de nouvelles résidences s'installent le long de l'avenue du Merlan dans l'IRIS Guynemer. En suivant l'avenue du Merlan qui traverse le quartier du sud au nord, des différenciations socio-économiques mais aussi urbaines se distinguent (Audren, 2008). Au sud, les IRIS les plus populaires de Château Vento et de Santa Cruz (carte n°52) concentrent l'ensemble des HLM du quartier. Plus au nord, les IRIS de Guynemer et de la Batarelle accueillent des ménages plus favorisés et sont principalement composés d'habitat pavillonnaire et de petits ensembles collectifs. Plus localement des contrastes résidentiels sont visibles dans le seul IRIS de Château Vento où le groupe HLM résidentialisé de la Citadelle fait face au lotissement pavillonnaire de Château Vento.

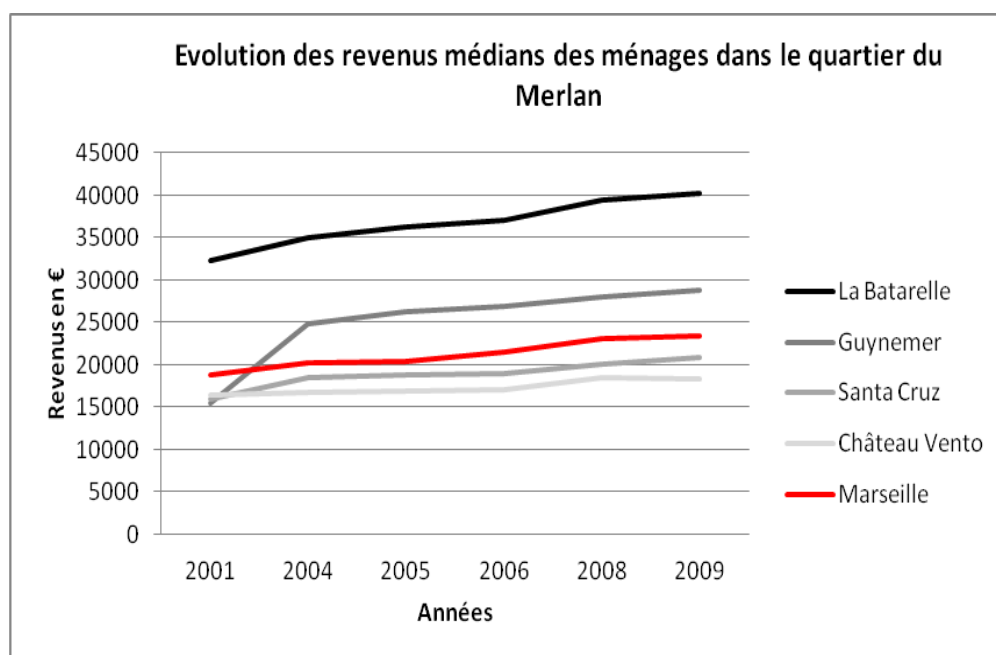
Figure 27 : Croquis du contraste résidentiel dans l'IRIS Château Vento, quartier du Merlan, 14^{ème}
Sources : MPM, 2014



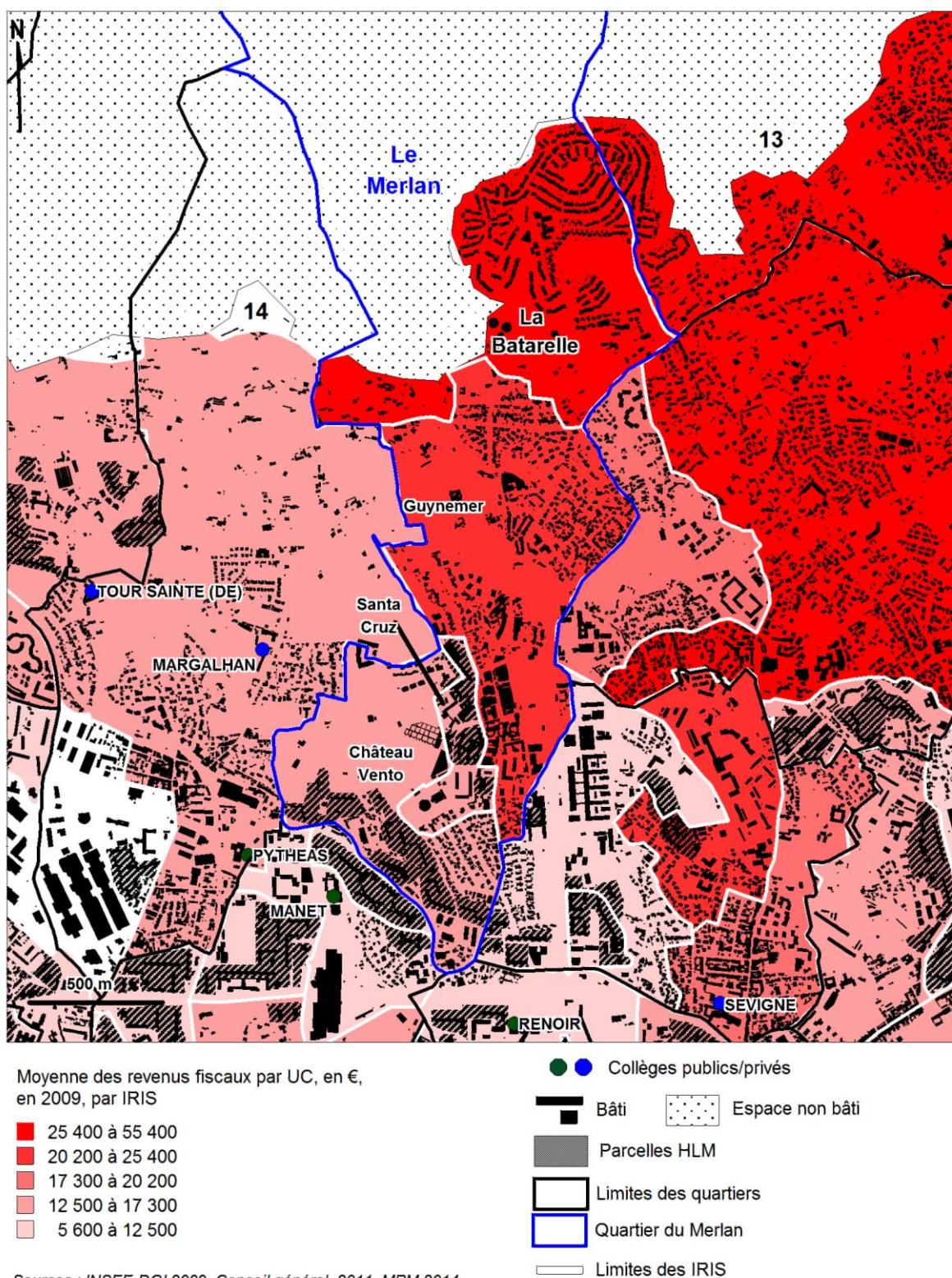
Le Merlan est un quartier hétérogène et les contrastes socio-résidentiels s'analysent aux échelles fines entre les différents IRIS qui le composent. Les IRIS de la Batarelle et Guynemer ont des revenus médians qui augmentent de façon continue entre 2001 et 2009 dépassant la moyenne marseillaise. A l'inverse, Château Vento et Santa Cruz enregistrent des revenus médians inférieurs à la moyenne de la ville. Même s'ils progressent de façon continue, leur augmentation est faible, entre 2000 et 5000€, en près de dix ans. Par contre le revenu médian des ménages de l'IRIS de Guynemer double presque dans cette période. Ces évolutions donnent à lire des IRIS contrastés, marqués par des différences socio-démographiques et socio-économiques. Les diagrammes en radar présentant certains indicateurs socio-économiques confirment les premières observations et s'analysent en parallèle de la carte n°52.

Les IRIS les plus populaires de Château Vento et Santa Cruz se distinguent fortement par leur proportion élevée de personnes sans activité professionnelles et non diplômées (des taux supérieurs à 30%, près de 55% à Santa Cruz). Dans ces IRIS, les locataires représentent la majorité des ménages, plus de 80% alors que la moyenne marseillaise s'élève à 53,3%. L'IRIS Guynemer se distingue par des proportions inférieures de locataire et par un nombre élevé des propriétaires, dépassant même la moyenne marseillaise. Mais ces diagrammes en radar font nettement ressortir l'IRIS de la Batarelle dont il est intéressant de faire une analyse plus détaillée.

Figure 28 : Graphique de l'évolution du revenu médian des ménages dans les IRIS du quartier du Merlan, 14^{ème}

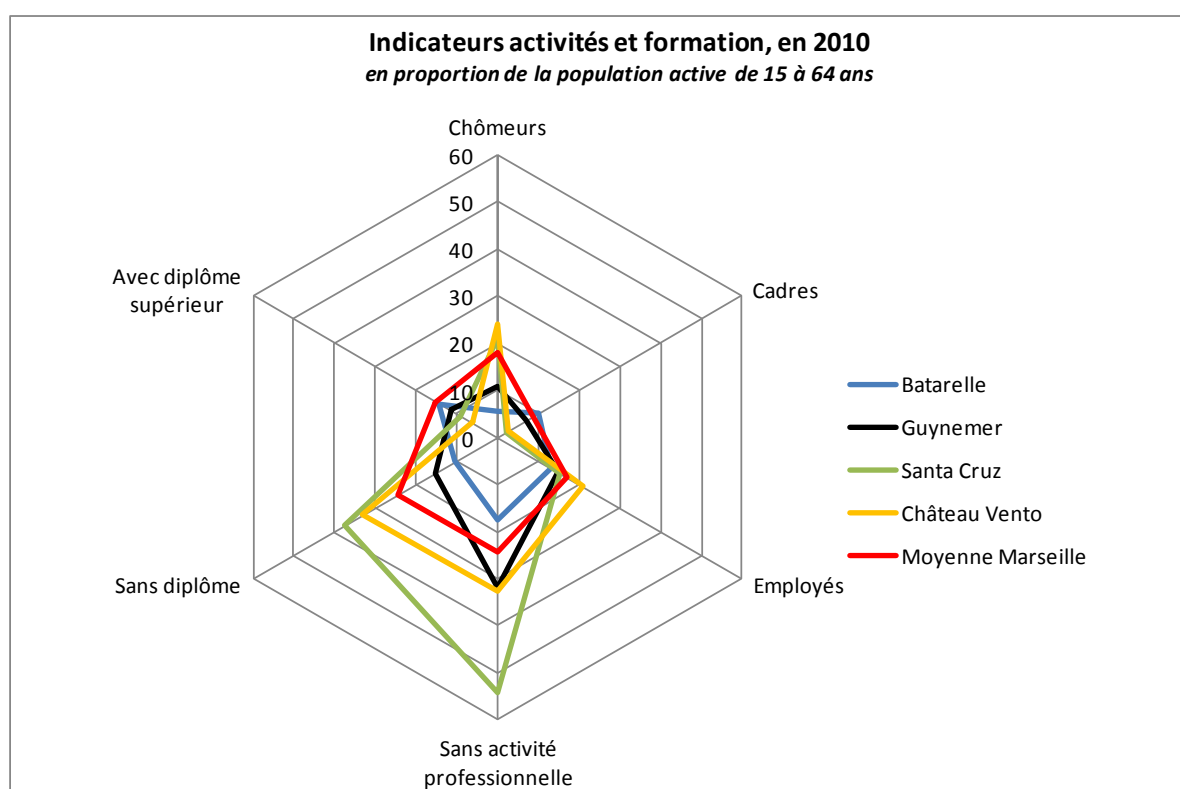
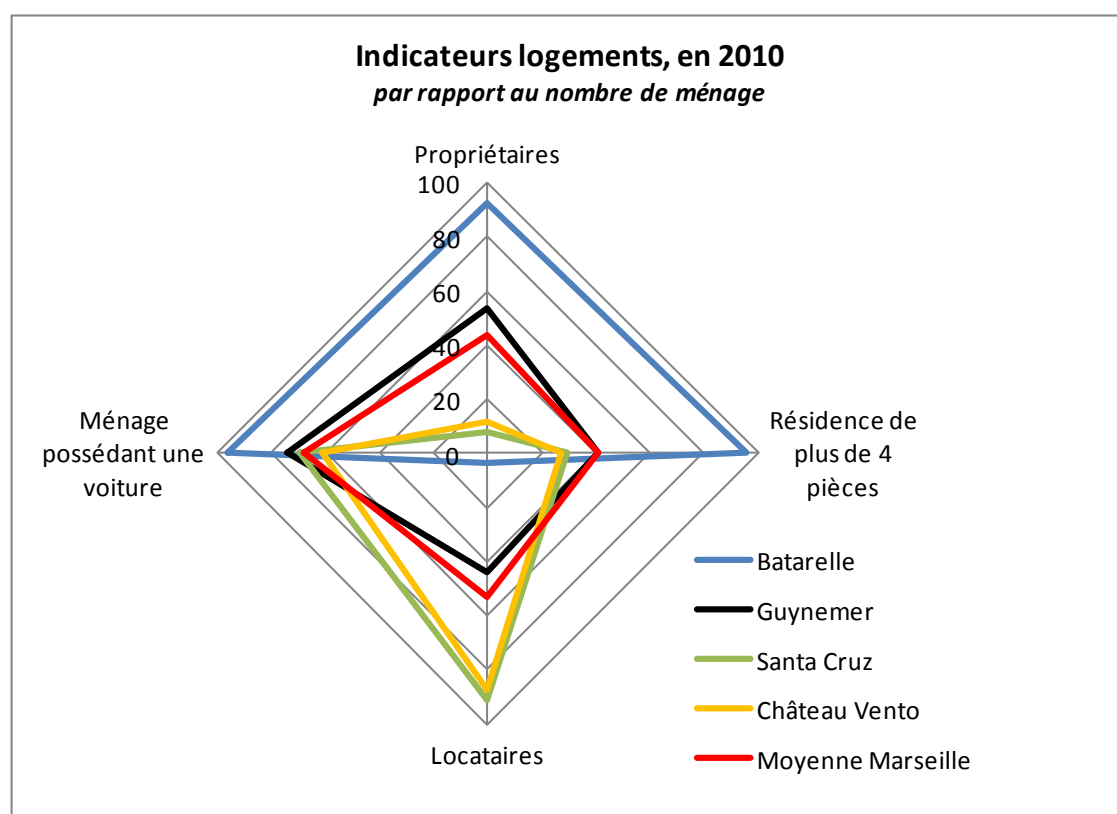


Le quartier du Merlan, un quartier hétérogène



Carte 52 : Hétérogénéité socio-résidentielle dans le quartier du Merlan, 14^{ème}

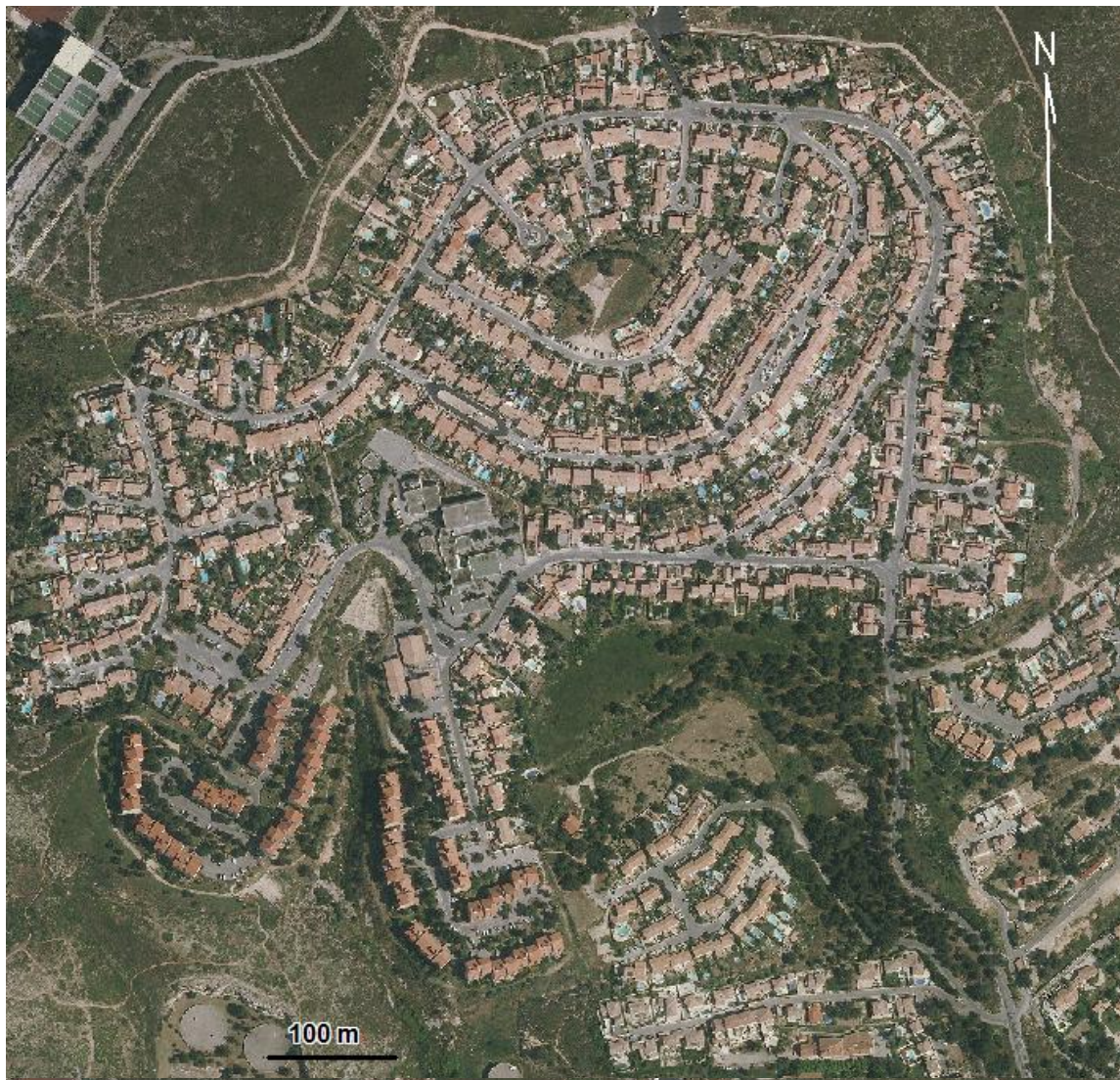
Figure 29 : Diagrammes en radar des indicateurs socio-économiques des IRIS du quartier du Merlan.



NB : le tableau détaillé de ces chiffres pour les années 2006 et 2010, ainsi qu'un complément d'information se situent dans l'annexe 10 : Evolutions des indicateurs socio-économiques dans le quartier du Merlan entre 2006 et 2010.

Situé à l'extrême nord du quartier du Merlan, directement à l'entrée du massif de l'Etoile, l'IRIS de la Batarelle, domine la ville et se caractérise par une forte homogénéité socio-résidentielle, qui connaît peu d'évolutions ces dernières années. Cet espace urbanisé à partir des années 1970 se caractérise par une unité du bâti principalement composé de petits pavillons de style néo-provençal, situés dans des lotissements où la voirie en impasse, en boule et en raquette, tente de recréer un style villageois autour de nombreuses placettes, mais créer un enclavement important (Loudier-Malgouyres, 2007). Par ailleurs, on n'observe pas de contrastes résidentiels importants dans cet IRIS.

Figure 30 : Croquis de l'homogénéité résidentielle à la Batarelle, quartier du Merlan, 14ème
Source : MPM, 2014



Cet IRIS peut être caractérisé comme celui de classes moyennes propriétaires¹⁵² (plus de 92%) de logements grands (plus de 96% des résidences principales sont munies de plus de 4 pièces), accueillant principalement des familles avec enfants (plus de 49% en 2010), se déplaçant principalement en voiture (en 2010, plus de 96% des ménages possèdent au moins une voiture et ceux en possédant deux ou plus atteignent près des 50%). En effet, sa situation excentrée et la faiblesse des transports en commun, impliquent un taux de motorisation des plus élevés de la ville. Si les services publics de base comme une poste, quelques petits commerces de proximité et une école (maternelle et primaire) sont implantés dans cette zone, les établissements du secondaire se situent assez loin. Si la Batarelle se caractérise par une forte homogénéité socio-résidentielle, c'est dans la sectorisation scolaire que les contrastes sont très marqués.

Les profils socio-économiques des habitants sont très différents, et se lisent dans les transformations du paysage résidentiel ainsi que dans l'évolution des indicateurs socio-économiques. Malgré les caractéristiques urbaines et les dynamiques socio-résidentielles différentes, ces deux espaces connaissent des similitudes dans leurs pratiques scolaires. En effet, ces quartiers sont sectorisés sur des collèges publics dégradés et on relève la proximité de plusieurs établissements privés.

2 - Un contexte scolaire hétérogène

2.1 - Quand la carte scolaire impose une mixité non voulue aux parents d'élèves :

La sectorisation de l'IRIS de la Batarelle peut être qualifiée d'incohérente. En effet, cet espace résidentiel de classes moyennes et favorisées est sectorisé sur le collège défavorisé de Prévert, dans un quartier éloigné (cartes 53 et 54). La Batarelle est plus proche de plusieurs autres collèges publics notamment celui de Malraux dont l'accessibilité est favorisée par des lignes de bus. Il y a 7 collèges publics et trois établissements privés qui sont plus proches de cet IRIS, dans un rayon d'environ 3Km¹⁵³. A l'inverse le collège Prévert est plus difficilement accessible en transport en commun. Le temps de trajet s'élève à presque une heure entre le domicile et le collège. Au-delà de son accessibilité d'autres critères favorisent l'évitement du collège Prévert.

¹⁵² Les propriétaires sont largement surreprésentés et en augmentation face aux locataires qui ne représentent que 3%.

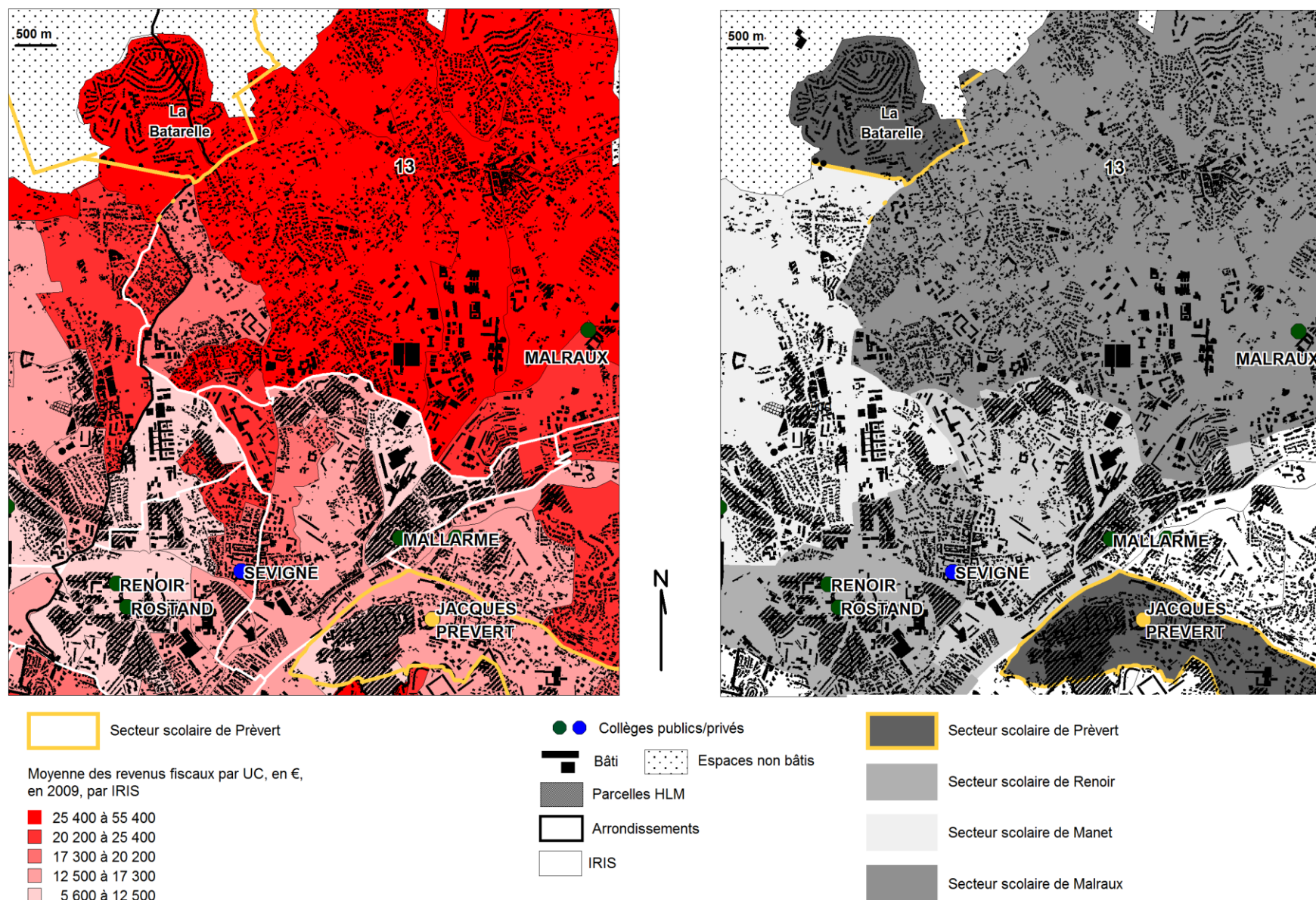
¹⁵³ Mais ces distances sont à relativiser car elles ne traduisent pas la réalité des distances parcourues et le temps nécessaire pour se rendre dans ces collèges.

Construit en 1996-1997, ce collège est situé en plein cœur de la cité de Frais Vallon. C'est un établissement qui est classé ECLAIR et qui a perdu des effectifs entre 2006 et 2012 atteignant 559 collégiens mais avec un nombre de sixièmes qui augmente jusqu'à 127 en 2012. Il est caractérisé par des indicateurs scolaires très moyens. En effet, plus de 22% des élèves ont un an ou plus de retard à l'entrée en sixième, les résultats au DNB atteignent 70% mais seulement 39% des élèves continuent leur scolarité en lycée (Cf- Tableau 16, p.339). Malgré sa classe bilingue et la diversité des langues proposées, il se spécialise dans l'accueil d'élèves en grande difficulté dans la SEGPA et propose dès la classe de quatrième des options DP3 et DP6 pour orienter plus tôt les élèves vers le monde professionnel. Ce collège n'attire pas les parents et même ceux qui y sont sectorisés respectent de moins en moins cette affectation. En effet, le taux de respect de la carte scolaire à l'entrée en sixième a baissé de près de 10 points entre 2006 et 2009. Au-delà des caractéristiques scolaires, la composition sociale de l'établissement l'associe dans les représentations aux collèges populaires en grande difficulté. Cette image participe pleinement à son évitement. Le taux d'élèves favorisés baisse entre 2001 et 2012, les catégories moyennes restent stables autour de 11% tandis que les défavorisés représentent la plus grande part des élèves, autour de 80%. Cela se traduit par le taux très élevé d'élèves bénéficiant d'une bourse sur critère social, plus de 78%.

Le décalage social qu'il peut y avoir entre les résidents de Frais Vallon et ceux de La Batarelle, les attentes éducatives de ces derniers ainsi que la distance importante entre leur domicile et le collège Prévert, ont poussé les parents d'élèves de la Batarelle à se mobiliser. Dans un premier temps, ils demandaient à être affectés au collège Malraux, en soulignant que c'était un collège public de qualité, bien plus proche de chez eux. Lors de cette requête, les arguments mobilisés n'ont jamais fait état des différentiels sociaux entre les élèves de Prévert et de la Batarelle, seule la distance a été officiellement évoquée. Puis la revendication a changé pour évoquer la construction d'un nouveau collège dans le quartier. Au final, la prise de position a été longue et multiforme mais n'a pas donné de résultat concret pour le moment.

Secteurs scolaires et incohérences géographiques (2) : le secteur de Jacques Prévert (13)^o

Une création artificielle de la mixité sociale ?



Sources : INSEE-DGI 2009, Conseil général, 2011, MPM 2014

AMU – LPED – Audren G., 2014

Cartes 53 et 54 : Une mixité sociale construite dans le secteur du collège Prévert

- La mobilisation multiforme des parents d'élèves de la Batarelle pendant près de 10ans ne porte pas ses fruits :

N'ayant pas pu rencontrer l'Inspection Académique sur ce sujet, nous présentons, ici, seulement le point de vue des parents d'élèves. La sectorisation de la Batarelle puis le projet d'ouverture d'un nouveau collège à St Mitre sont au cœur d'un conflit qui a opposé les parents d'élèves du quartier et les acteurs institutionnels comme le Conseil Général et l'Inspection Académique (IA). Dès 1999, l'association de parent d'élève (APE) de l'école de la Batarelle se mobilise pour demander la resectorisation de l'école sur le collège Malraux et non plus sur le collège Prévert. Mais à cette période, l'IA considère cette demande prématurée face à l'avancement des travaux des deux collèges Malraux et celui de Plan de Cuques. L'APE mobilise alors deux principaux arguments en faveur d'une resectorisation vers le collège Malraux. En effet, les contraintes de déplacements vers le collège d'affectation, Prévert, sont grandes et la situation géographique du quartier permet une sectorisation plus proche vers Malraux. De plus, l'APE précise que cette nouvelle sectorisation permettrait largement de limiter les départs d'élèves dans les collèges privés environnants. Après deux ans d'échanges épistolaires, l'Inspection Académique répond négativement à la demande de resectorisation provoquant le blocage de l'école en Juin 2002. Suite à cette action, des réflexions sur l'ouverture d'un nouveau collège sont engagées et l'Inspection Académique doit mener une enquête sur la mixité sociale dans ces quartiers. En novembre 2002, l'Inspection Académique n'a toujours pas rendu son enquête et ne participe pas à la réunion où le Conseil Général, la mairie de secteur et la fédération des conseils des parents d'élèves (FCPE) rappellent l'engagement financier du Conseil Général autour de ce projet, la nécessité de la Ville de donner une assiette foncière suffisante et la FCPE de souligner que plus de 60% des élèves de la Batarelle partent dans le privé. Dès le début 2003, un terrain vers St Mitre semble avoir été réservé pour un équipement éducatif, mais le terme de collège n'apparaît plus. A la rentrée 2004, la parcelle de St Mitre devrait finalement accueillir un lycée et un collège. Mais dès une réunion importante de décembre 2004, le projet du lycée semble plus avancé. En Août 2005, les habitants des 13/14^{ème} reçoivent une lettre de leur maire se félicitant de l'ouverture future d'un lycée à St Mitre. Face à cette annonce les APE et le Conseil Général s'indignent de cette décision qui omet la construction d'un collège alors que les demandes datent de plus de 6 ans. L'Inspection Académique n'ayant jamais pris de position claire sur ce projet, le Conseil Général ne s'étant pas assez mobilisé au moment des réflexions sur les emprises foncières qui étaient menées avec la Ville et le Conseil Régional, le projet du collège de St Mitre n'a pas vu le jour malgré la mobilisation des parents d'élèves. Depuis, les avancées ne sont pas grandes concernant l'ouverture d'un collège dans ces quartiers. Le Conseil Général projette de reconstruire en agrandissant le collège Giono, situé à proximité. Par contre le projet du lycée voit le jour, les permis de construire sont validés dès 2011, la procédure des appels d'offres et marchés est lancée en 2013, les travaux devraient commencer en septembre 2014 pour une rentrée en 2015.

Manif pour la création d'un nouveau collège

Les parents d'élèves de l'école de la Batarelle (13^e) se sont mobilisés hier devant l'établissement afin de réclamer la création d'un nouveau collège dans le secteur

► Il n'y avait pas classe hier matin à l'école de la Batarelle (13^e). L'heure était plutôt à la mobilisation, banderoles et slogans de rigueur. En fait, c'est un pas de plus dans la grogne des parents d'élèves, qui militent pour la création d'un nouveau collège. Selon eux, l'équipement fait cruellement défaut dans un quartier où l'urbanisation a provoqué l'afflux de nouvelles populations et donc de nouveaux enfants. "800 familles se sont installées depuis deux ans dans le secteur, on commence déjà à sentir les effets en maternelle", commente Hélène Valadeau, adjointe à l'éducation à la mairie des 13 et 14^e arrondissements.

"Un texte de loi impose la sectorisation des élèves dans le collège le plus proche, explique à son tour Antoinette Battistelli, présidente du conseil local PC-PE. Or, ce n'est pas le cas aujourd'hui. Les enfants sont envoyés au collège Jacques-Prévert, à 45 minutes de bus."

Hausse des effectifs

Alors que le projet d'une nouvelle école a été lancé sur la Zac de Château-Gombert lors du dernier conseil municipal du 11 mars et que des extensions de classes sont projetées pour faire face aux augmentations d'effectifs, l'idée d'un nouveau collège ne semble pas à l'ordre du jour. "Et les effectifs explosent, souligne un manifestant qui précise dans le même temps que de nombreux parents choisissent le privé. Par défaut".

Yves Poujol, chef de cabinet de l'inspecteur d'académie, estime



Les parents d'élèves se sont rassemblés devant l'école de la Batarelle afin de réclamer la création d'un nouveau collège dans le quartier. Selon eux, les besoins sont importants et l'afflux de population ne devrait pas arranger la situation. Ph. Karine VILLALONGA

d'emblée "qu'il y a d'autres priorités dans le département même si la demande des parents est légitime". En clair : il sera difficile de répondre dans l'immédiat à cette demande, même si la mairie de secteur disposerait déjà d'un site pour l'implantation d'un futur collège. "En revanche, ajoute-t-il, nous ne sommes pas opposés à une table ronde mais ce sont aux responsables du conseil général à

en prendre l'initiative". Réclamée par les parents d'élèves comme par les élus locaux, cette rencontre devrait théoriquement avoir lieu puisque Jean Bonnat, vice-président du Conseil général chargé de l'éducation est lui aussi d'accord sur le principe. "Nous sommes prêts à participer à une table ronde. Mais soyons clairs, c'est l'inspection académique qui détient la question de la carte scolaire.

Si elle décide de la nécessité de créer un collège, nous suivrons". En attendant, les parents d'élèves ont promis de rester attentifs. "Si nous n'obtenons pas de réponse, on passera à d'autres actions, prévient Antoinette Battistelli. De toute façon, le futur collège ne concernera pas nos enfants mais les prochaines générations. Il serait temps de penser à l'avenir."

Olivier LAFONT

Illustrations de la mobilisation des parents d'élève de la Batarelle en faveur d'un nouveau collège.

Sources : Archives personnelles ACT, ancien élu de la mairie du 13/14^{ème}.

POUR UN COLLEGE DANS NOTRE QUARTIER A ST MITRE

PETITION ADRESSEE A JEAN-NOËL GUERINI

Les Associations De Parents D'élèves (maternelle et primaire Merlan Cerisaie – maternelle et primaire Merlan Village – maternelle et primaire la Batarelle – primaire St Mitre – maternelle les Balustres) Réagissent Face Aux Propos Tenus Par Jeanine Ecochard Et M. Treve Le 4 Octobre 2005.

⇒ NOUS REFUSONS LE MENSONGE ORGANISE par le Conseil Général et l'Inspection d'Académie. Les effectifs dans nos écoles primaires et maternelle du secteur augmentent.

⇒ NOUS REFUSONS LE DEPLACEMENT PLANIFIE DES ELEVES DANS LE PRIVE OU DANS DES ETABLISSEMENTS PUBLICS GEOGRAPHIQUEMENT TROP ELOIGNES.

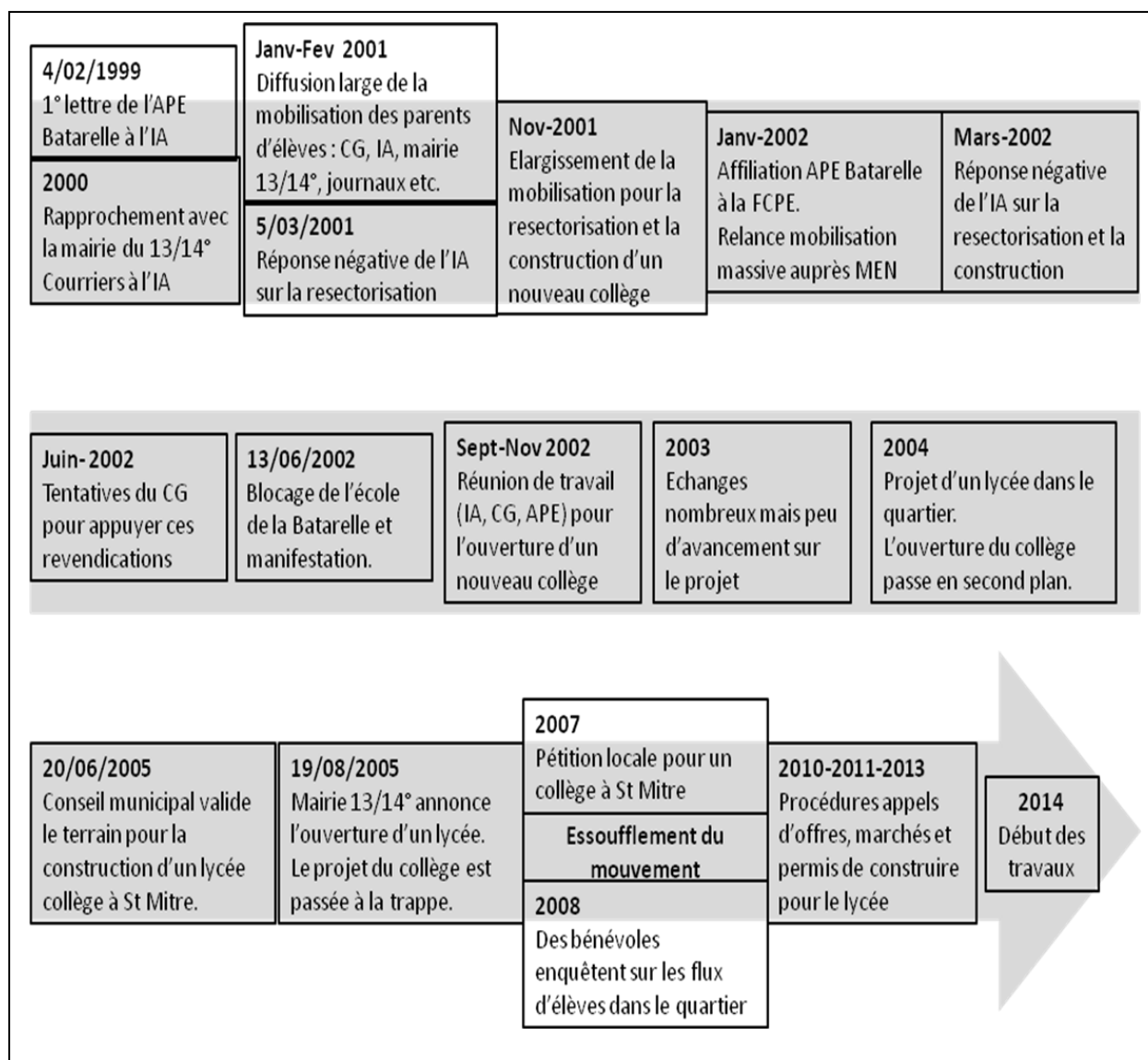
Nous demandons au plus tôt un rendez-vous avec Jean Noël GUERINI

NOM - PRENOM	CLASSE - ECOLE	SIGNATURE
Antoinette Battistelli	CP+ CP+	[Signature]

Figure 31 : Planche d'illustration de la mobilisation des parents d'élèves de la Batarelle.

Figure 32 : Flèche chronologique synthétisant la mobilisation des parents d'élèves de la Batarelle

Synthèse chronologique de la mobilisation des parents de la Batarelle : 1999 - 2008



Indicateurs scolaire 2012-2013

Sigle	Nom	Statut/Tutelle	Population scolaire		Performances scolaires	Caractéristiques d'enseignement		
			Avance	Retard	Passage de 3°- 2nde	Options	Parcours/sections	Prof -35ans
CLG PR	TOUR SAINTE	Diocèse	3	19,8	71	Lat-LV2: Agl-All-Esp-It	-	-
CLG PR	H. MARGALHAN	Trinitaire	4,4	1,1	63,3	LV2: Agl-All-Esp	-	-
CLG	MASSENET	ECLAIR	0	34,9	35,6	Lat-Gr-DP6-DP3 - LV2: Agl-All-Esp-It-Arabe	Européenne	58,1
CLG	MANET	ECLAIR	1	26,8	35,8	Lat-DP3 - LV2: Agl-All-Esp-It	Bilangue - SEGPA	46
CLG	PYTHEAS	ECLAIR	1,3	20,8	53,5	Lat-DP6-DP3 - LV2: Agl-All-Esp-It	ULIS-Sport	59,4
CLG	PREVERT	ECLAIR	2,1	22,3	39,2	Lat-Gr-DP6-DP3 - LV2: Agl-All-Esp-It	Bilangue - SEGPA	28,1

Pratiques scolaires principales à l'entrée en 6°

Nom college	Années	NB_tot_6_hab_sect	Tx_respect_CS	Tx_evitement	Tx_evit_privé	distce_recrut
PYTHEAS	2006	193	48,2	51,8	12	446,8
	2009	146	47,9	52,1	25	461,7
MASSENET	2006	159	61,01	38,99	53,2	1124,9
	2009	239	47,70	52,30	68,8	726,8
MANET	2006	147	38,10	61,90	60,4	353,1
	2009	163	32,50	67,50	76,4	464,9
PREVERT	2006	197	56,35	43,65	51,2	654,4
	2009	219	46,12	53,88	39	820,8

Sigles des options et parcours :

Agl = anglais
 All= allemand
 It =italien
 Esp= espagnol
 Lat = latin
 Gr = grec
 DP3 = découverte professionnelle 3heures
 DP6 = découverte professionnelle 6heures
 Bilangue= classe bilingue
 Européenne = classe européenne
 SEGPA = Section d'enseignement général et professionnel adapté
 ULIS = Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Variables :

Avance = Pourcentage des élèves en avance à l'entrée en 6° en 2013.
 Retard = Pourcentage des élèves en retard d'un an et plus à l'entrée en 6° en 2013.
 DNB = Note moyenne en contrôle continu DNB en 2012.
 Passage 3°-2^{nde} = Taux de passage de 3° en 2nd générale en 2013.
 Nb_tot_6_hab_sect = Nombre total d'élève de 6° habitant le secteur.
 Tx_respect_CS = Taux de respect de la carte scolaire à l'entrée en 6°
 Tx évitement = Taux d'évitement de la carte scolaire à l'entrée en 6°.
 Tx évit_privé = Proportion des évitants qui se dirigent vers un établissement privé.
 Distance recrut = Distance moyenne de recrutement de l'ensemble des élèves du collège en mètre.

Tableau 16 : Planche de tableaux présentant les données scolaires du quartier élargi de Ste Marthe.

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2006, 2009 et 2013.
 Traitements personnels 2012.

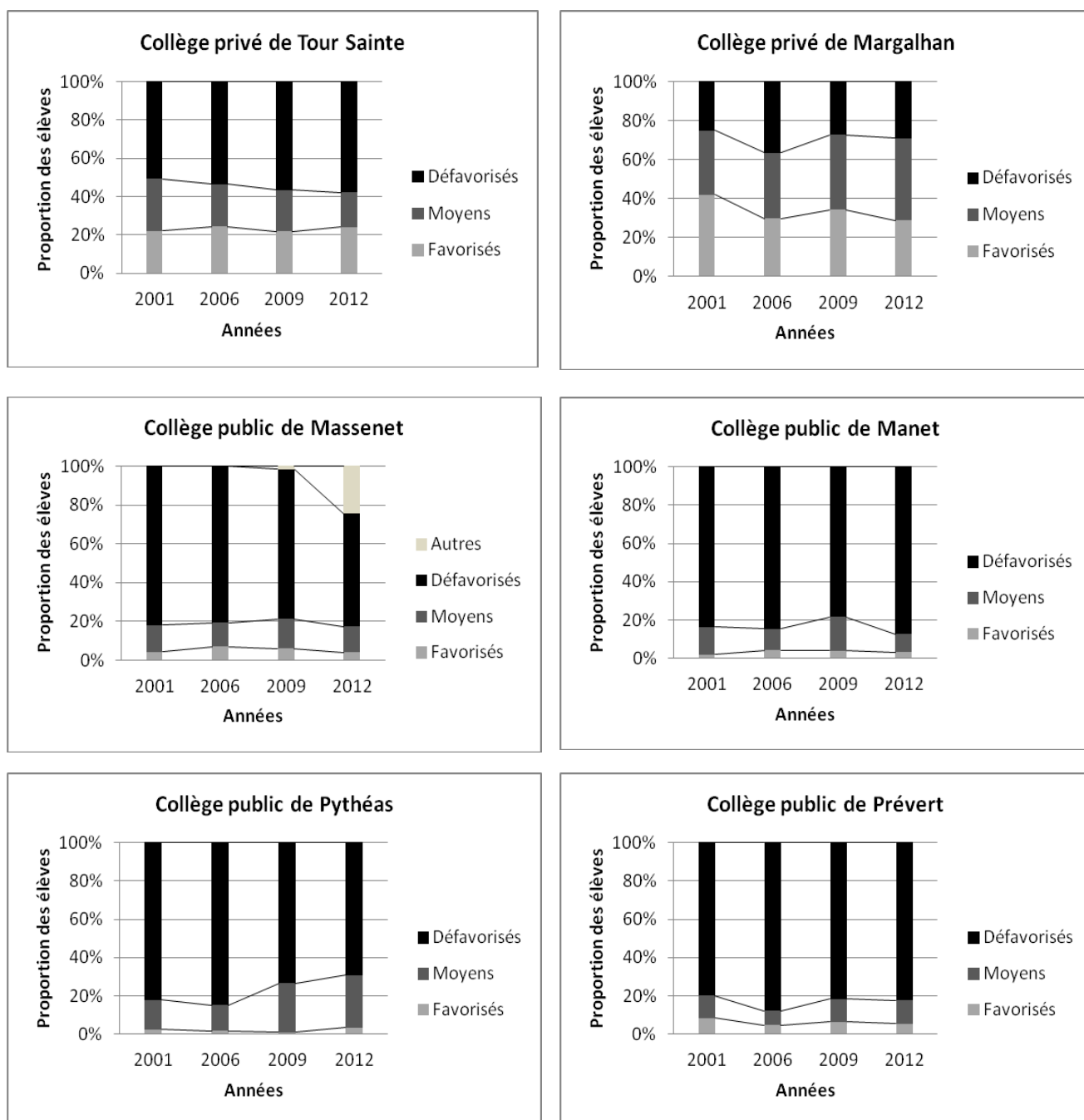
2.2 - Quand la mixité sociale est mieux représentée dans les établissements privés :

L'offre privée locale est composée de deux établissements Tour Sainte et Margalhan, de taille moyenne, respectivement 354 et 360 élèves. Alors que les effectifs du premier sont en baisse, ils augmentent à Margalhan face à la pression des nouveaux habitants de la ZAC des Hauts de Ste Marthe. Ce collège se situe à l'intérieur de la ZAC tandis que Tour Sainte se trouve légèrement à l'Ouest au dessus de la cité de la Simiane, tous les deux appartenant au quartier de Ste Marthe. Ils se caractérisent par leur composition sociale relativement mixte. En effet, chaque catégorie sociale semble presque également représentée notamment à Margalhan où les élèves favorisés et moyens dépassent 30% tandis que ceux défavorisés atteignent près de 25%¹⁵⁴. Mais cette mixité tend à s'équilibrer autour de la présence majoritaire des classes moyennes. En effet, entre 2001 et 2012, le taux de favorisés a perdu plus de 16 points tandis que celui des moyens a augmenté. Le collège de Tour Sainte se caractérise par l'augmentation et la grande représentation des élèves défavorisés dépassant les 57%. Par contre les catégories moyennes baissent de près de dix points entre 2001 et 2012 alors que les favorisés restent stables autour de 22 et 24%. Ces tendances sociales au sein des collèges s'analysent à travers l'augmentation des élèves boursiers que ce soit à Tour Sainte où ils sont plus de 53% ou à Margalhan (plus de 28%). Ces collèges proposent une offre d'enseignement très classique et ont des performances scolaires similaires notamment sur le taux d'élèves de troisième qui continuent leur scolarité en lycée (respectivement 63,3% et 71% à Tour Sainte). Par contre un décalage important se fait au niveau des élèves entrant en 6^{ème}. Le taux d'élève en retard (d'un an ou plus) atteint plus de 19% à Tour Sainte alors qu'il ne représente que 1% à Margalhan. Ces établissements classiques aux compositions sociales mixtes dénotent avec l'offre scolaire publique locale, principalement composée d'établissements populaires dégradés.

¹⁵⁴ La majorité des parents d'élèves défavorisés sont « actifs » contrairement aux collèges publics où les inactifs sont largement mieux représentés. Les taux présentés sont ceux de 2009 car les chiffres de 2012 sont moins fiables, car il y a plus de 15% d'inconnues.

Figure 33 : Histogrammes empilés à 100% représentant l'évolution de la composition sociale dans les collèges du quartier élargi de Ste Marthe entre 2001 et 2012.

Sources : DAEC, Rectorat d'Aix-Marseille.



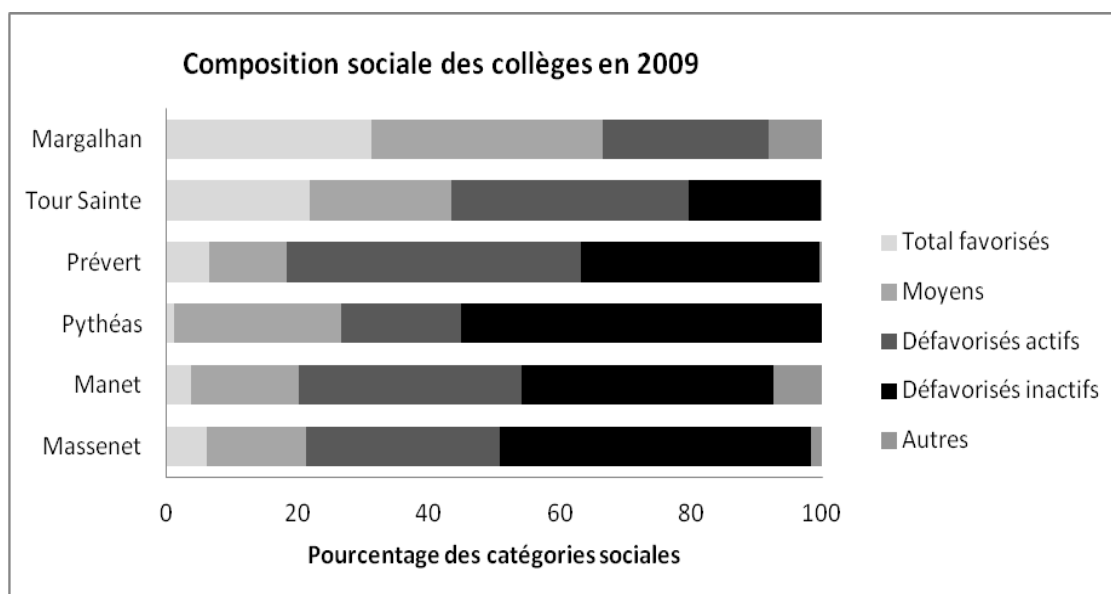
NB : Le tableau détaillé de ces chiffres de 2001 à 2012 se situe dans l'annexe 11 : Evolutions de la composition sociale des collèges de Ste Marthe entre 2001 et 2012.

La zone d'étude est sectorisée sur trois collèges de taille moyenne aux effectifs stables, construits dans les années 1970. Les collèges Manet et Pythéas, sont très proches et situés en plein cœur des cités Flamants et Busserine, tandis que le collège Massenet se trouve dans le quartier de St Joseph, en contrebas de la cité de la Simiane. Ces trois collèges se caractérisent par la très forte proportion d'élèves défavorisés. Même si ces taux sont en baisse entre 2001 et 2012, ils représentent plus de 70% de la population scolaire avec des taux dépassant plus de 80% en 2001 et 2006. A l'inverse, la présence d'élèves favorisés est très faible mais les taux se maintiennent dans ces collèges à des niveaux très bas, moins de 5%. Les catégories moyennes sont stables¹⁵⁵. Cette composition sociale s'enregistre aussi dans l'augmentation des élèves boursiers à Massenet et à Pythéas dépassant 88% pour ce dernier en 2011. La composition sociale de ces collèges de secteur peut en partie expliquer la baisse du respect de la carte scolaire à l'entrée en sixième et l'augmentation du taux d'évitement dépassant les 50% pour les collèges Massenet et Pythéas et atteignant près de 67% à Manet. Pour les secteurs de Massenet et Manet, les modalités d'évitement sont les mêmes, principalement dirigées vers des établissements privés de proximité (présentés précédemment), tandis que pour le secteur de Pythéas ces taux sont plus faibles. Pour le secteur de Manet, c'est plus de 76% des évitants qui ont recours au privé. Malgré une offre d'enseignement des langues diversifiée et des classes spécifiques comme la classe bilingue de Manet, la section européenne à Massenet, ou le parcours sportif de Pythéas, ces établissements proposent des options DP3 et DP6, ainsi qu'une SEGPA à Manet et un dispositif ULIS à Pythéas¹⁵⁶, accueillant des élèves en plus grande difficulté. Les performances scolaires sont faibles, seulement 35% des élèves de troisième des collèges Massenet et Manet poursuivent leur scolarité en lycée, alors qu'à Pythéas ce taux dépasse les 53%. Les proportions d'élèves en retard en sixième font partie des plus élevées dépassant 26% à Manet et atteignant près de 34% à Massenet. De plus, ces collèges se distinguent aussi par la forte représentation des jeunes professeurs (plus de 59% des enseignants à Pythéas), qui alimente les images de collèges moins bien tenus. Ces proportions s'expliquent principalement par leur nomination dans des collèges en difficulté où les professeurs plus âgés ne souhaitent plus enseigner.

¹⁵⁵ On n'observe pas les taux de 2012, car les informations inconnues dépassent 18%.

¹⁵⁶ ULIS = Unité localisée pour l'inclusion scolaire, ancienne UPI (unité pédagogique d'intégration).

Figure 34 : Graphique de la composition sociale des collèges du quartier élargi de Ste Marthe en 2009.
Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2009.



Les transformations au sein de l'espace scolaire et dans les collèges de proximité, ainsi que celles de l'espace résidentiel, peuvent se lire à travers les pratiques scolaires engagées par les habitants. La composition du contexte scolaire local ainsi que les images des établissements présentés deviennent déterminantes dans l'élaboration des pratiques scolaires. Les inégalités socio-économiques de l'espace résidentiel et du contexte scolaire local, construisent des formes d'inadéquation avec la carte scolaire qui structurent à leur tour les dynamiques scolaires locales. La question des modalités des stratégies d'évitement engagées sur le territoire devient centrale.

3 - Des pratiques scolaires éclatées ?

3.1 - L'évitement généralisé

La carte 55 (p.347) met en évidence un éclatement des lieux de scolarisation dans toute la ville soulignant l'importance des stratégies d'évitement dans le quartier. Les collèges publics sont largement évités et plus des trois quarts des élèves de sixième ne sont pas scolarisés dans leurs collèges d'affectation¹⁵⁷. La structuration des choix scolaires s'opère selon une distinction entre les secteurs publics et privés de l'enseignement. Plus des deux tiers des élèves de sixième sont scolarisés dans l'enseignement privé catholique et les collèges privés de proximité accueillent plus volontiers des enfants récemment arrivés dans le quartier¹⁵⁸. La majorité des parents d'élèves de catégorie moyenne évite dans les collèges privés de proximité tandis que les parents d'élèves favorisés, valorisent des collèges privés plus éloignés du domicile ou choisissent des filières protégées leur permettant d'accéder à des collèges publics de centre-ville. Les parents d'élèves défavorisés respectent quant à eux la carte scolaire et scolarisent leurs enfants dans les collèges publics de proximité. Ces constats confirment les conclusions évoquées dans l'enquête sur les pratiques scolaires en Ile-de-France (François et al., 2005), qui soulignent l'effet des différences sociales dans les choix scolaires.

Dans ce contexte, les pratiques scolaires identifiées augmentent les distances parcourues par les élèves du quartier. Alors que les établissements de secteur sont situés à moins d'un kilomètre à vol d'oiseau, les élèves du quartier parcourent en moyenne plus de 1,8 Km pour se rendre dans leur collège¹⁵⁹. Bien que largement majoritaire en 2009, la tendance à l'évitement scolaire a légèrement baissé entre 2006 et 2009, et on observe de légères variations dans les modalités de scolarisation¹⁶⁰. En 2009¹⁶¹, les stratégies d'évitement vers le secteur privé de proximité dominent les choix scolaires, mais depuis un certain temps, l'image de ces collèges « refuges » semble se dégrader¹⁶². L'augmentation de la part d'élèves défavorisés dans le collège de Tour Sainte a influencé les pratiques scolaires

¹⁵⁷ Le collège Manet est le plus fortement (1 seul élève respecte cette affectation), puis les collèges Pythéas et Massenet.

¹⁵⁸ Sur les 45 élèves de 6^{ème} résidant dans les Hauts de Ste Marthe, 31 sont scolarisés dans des collèges privés dont 18 à Tour Sainte et Margalhan.

¹⁵⁹ Les distances des établissements de secteur représentent des estimations à vol d'oiseau en partant du centre de l'IRIS. La distance moyenne parcourue par les élèves du quartier correspond à la moyenne des distances entre le domicile de chaque élève et le lieu de scolarisation. Cette moyenne de 1,8Km est légèrement tirée vers le haut par la scolarisation de plusieurs élèves en centre-ville ou dans des arrondissements du sud.

¹⁶⁰ La proportion d'élèves évitants s'élevait à 87% en 2006 alors qu'elle représente près de 82% en 2009. Cette légère évolution s'enregistre aussi à travers la plus faible proportion du recours au privé entre ces dates (passant respectivement de 74% à 68, 8% en 2009).

¹⁶¹ Date la plus récente pour laquelle nous disposons des données du Rectorat.

¹⁶² Extraits d'entretiens avec des parents d'élèves, 2011.

des parents d'élèves récemment arrivés dans le quartier. Habitant des ensembles résidentiels fermés à proximité du collège, ils choisissent désormais des établissements privés plus éloignés de leur domicile¹⁶³. Le collège Margalhan demeure attractif mais, face à l'afflux des demandes d'inscription, le nombre d'élèves par classe a augmenté. Les parents d'élèves qui choisissaient ce collège afin d'acquérir un meilleur encadrement pour leur enfant vont réorienter leurs pratiques scolaires¹⁶⁴. Si les stratégies scolaires varient en fonction de l'appartenance sociale, cet exemple souligne le poids déterminant du contexte scolaire et social local dans l'activation des stratégies d'évitement. L'effet conjugué des facteurs d'évitement et des choix, liés à l'encadrement et la qualité de l'enseignement dans l'établissement, concourt à l'éclatement spatial des lieux de scolarisation dans la ville.

Alors qu'en 2006, aucun élève de la Batarelle ne respectait la carte scolaire, ils sont seulement deux en 2009. La carte 56 (p.348) met en évidence un évitement généralisé du collège de secteur. Plus des trois quarts des élèves (92,3%) de sixième développent des stratégies d'évitement dans des collèges généralement proches. Le recours au secteur privé est majoritaire mais plusieurs élèves accèdent à des collèges publics plus mixtes socialement à proximité du quartier d'habitation ou hors commune (Allauch, Les Pennes Mirabeau)¹⁶⁵. Plus d'un tiers des élèves sont scolarisés dans le collège privé de Sévigné car il est proche et facilement accessible avec un bus direct (ligne 49 partant de la Batarelle et s'arrêtant devant le collège). La majorité des parents de catégories favorisées détenant un capital économique choisissent le collège de Sévigné, tandis que celles dotées d'un capital culturel valorisent des établissements publics comme le collège Malraux, ou hors commune (Les Pennes Mirabeau, Allauch). Cette distinction se retrouve aussi au sein des catégories moyennes. Pour ces élèves, la distance moyenne parcourue pour se rendre dans leur collège est d'environ 3,3Km, alors que leur établissement de secteur est situé à approximativement 3,9 km¹⁶⁶. Dans ce cas, le fait d'éviter permet de raccourcir les distances entre le domicile et le collège de secteur. Les stratégies d'évitement majoritaires s'expliquent en grande partie par la coupure géographique entre le domicile et la localisation du collège ainsi que par l'important contraste socio-résidentiel du secteur. Les configurations locales (densité offre scolaire privé/public, transports) expliquent la ventilation des choix scolaires entre les établissements scolaires de proximité.

¹⁶³ Entretien réalisé avec le chef d'établissement du collège de Tour Sainte, Octobre 2010.

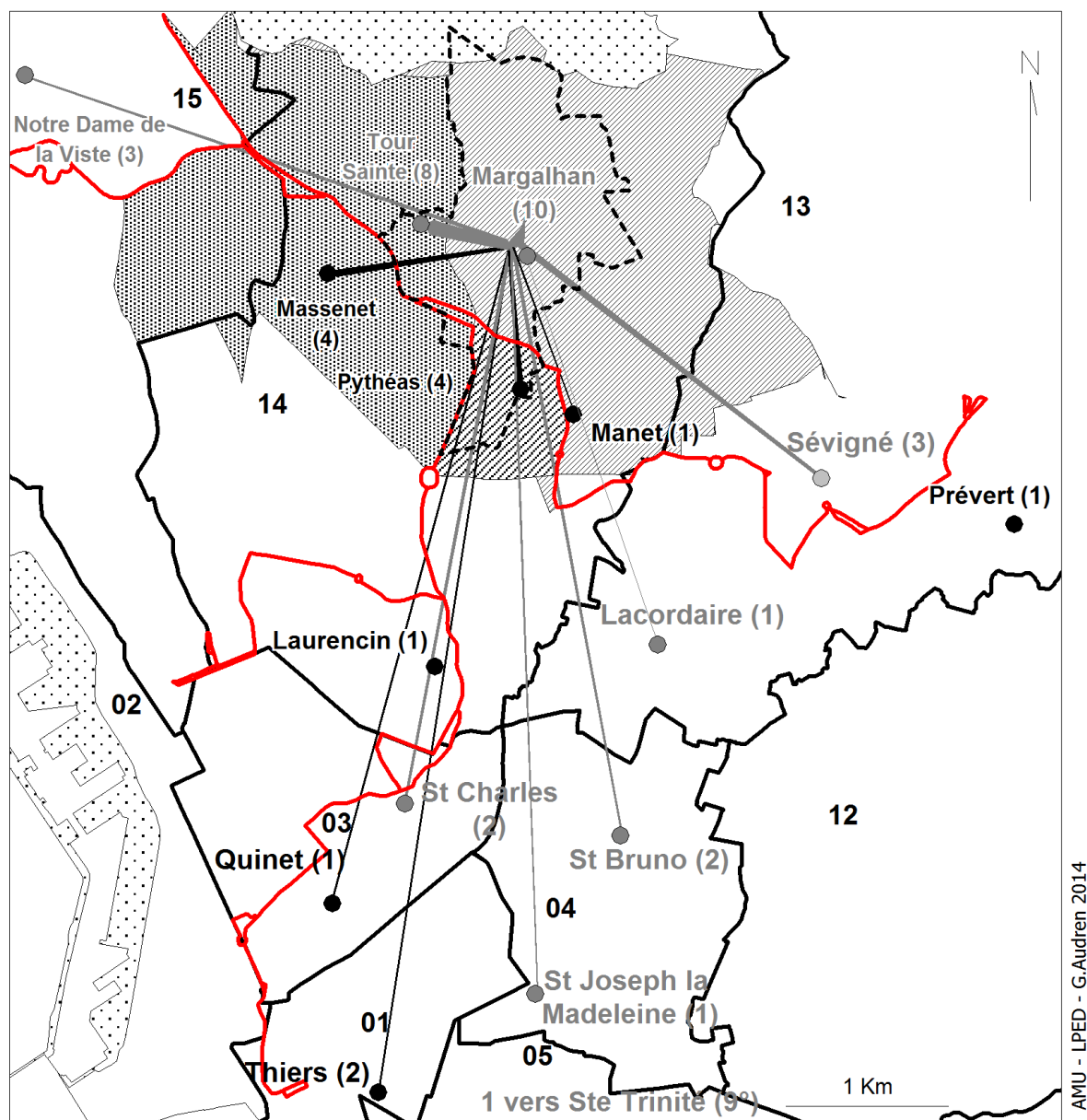
¹⁶⁴ Entretiens auprès de parents d'élèves habitant le quartier, octobre-novembre 2011.

¹⁶⁵ En 2009, plus de 69% des élèves sont scolarisés dans le privé contre près de 30% dans le secteur public.

¹⁶⁶ Cette distance à vol d'oiseau a été calculée entre l'espace le plus densément bâti du quartier et le centre du collège. C'est assez rare de retrouver une telle distance dans les secteurs scolaires à Marseille.

Pour ces deux quartiers, les pratiques d'évitement scolaires sont majoritaires, mais elles ne traduisent pas la même implication territoriale. Si dans les deux cas le secteur privé est valorisé, les choix des parents d'élève de la Batarelle s'établissent dans des collèges proches du quartier alors qu'à Ste Marthe, ils sont éclatés dans toute la ville. Cette différence peut s'expliquer par les configurations locales des espaces résidentiels.

Etablissements scolaires fréquentés par les élèves de 6^e résidant dans le quartier des Hauts de Ste Marthe en 2009



Flux d'élèves en effectif

- (3) = nombre d'élève vers le secteur public
- (11) = nombre d'élève vers le secteur privé

Etablissements scolaires

- Localisation des collèges de destination publics et privés

Nombre total d'élèves de 6^e dans l'iris = 45
20% des élèves respectent la sectorisation

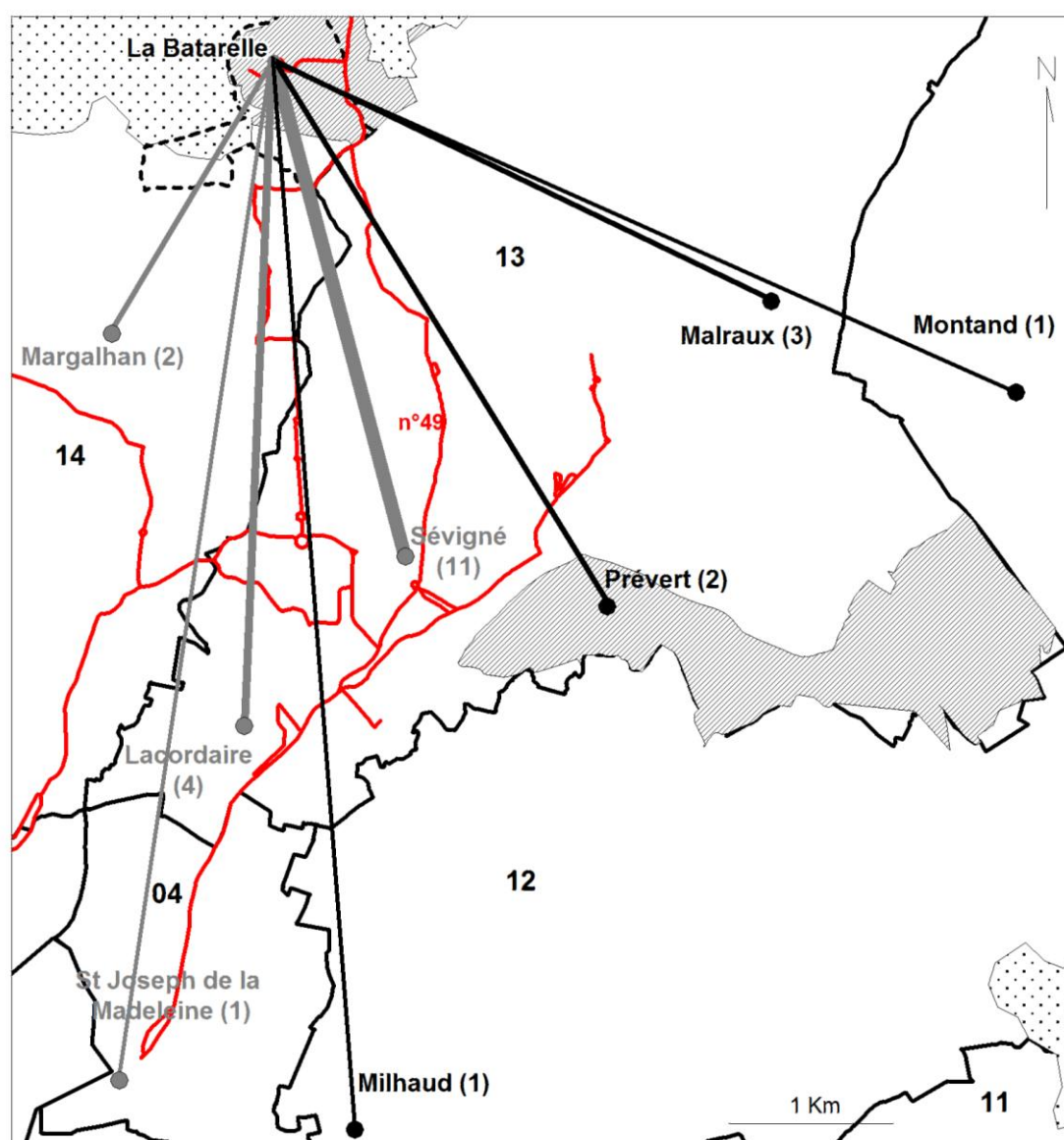
Ratio des élèves scolarisés dans le secteur privé = 68,8%

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur public = 31,2%

Sources : Extraits "base adresse élèves" 2009, Rectorat d'Aix Marseille, limites de la carte scolaire Conseil Général 2011, MPM 2014.

Carte 55 : Lieux de scolarisation des élèves de 6^{ème} résidant le quartier des Hauts de Ste Marthe, en 2009.

Etablissements scolaires fréquentés par les élèves de 6^e résidant dans l'IRIS de la Batarelle, en 2009



AMU - LPED - G.Audren 2014

Flux d'élèves en effectif

- (1) Nombre d'élèves en direction du public
- (11) Nombre d'élèves en direction du privé

1 élève est scolarisé hors commune

Etablissements scolaires

- Localisation des collèges de destination publics et privés

Nombre total d'enfants de 6^e dans l'IRIS = 26

Seulement 2 élèves respectent la sectorisation (7,7%).

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur privé = 69,3%

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur public = 30,7%

Sources : Extraits "base adresse élèves" 2009, Rectorat d'Aix Marseille, limites de la carte scolaire Conseil Général 2011, MPM, 2014.

Carte 56 : Lieux de scolarisation des élèves de 6^{ème} résidant la Batarelle, en 2009.

3.2 - Proximité spatiale, distance scolaire ? (Oberti, 2007).

Les nouvelles populations s'installent dans un quartier populaire et dans ce processus l'espace scolaire local dégradé participe à la catégorisation mentale des espaces urbains environnants, du quartier en lui-même. Dans ce contexte la sectorisation (obligeant les parents à scolariser leurs enfants dans des collèges publics en difficulté) renforce les interactions entre la perception des quartiers et les établissements. Cette configuration implique un transfert des rapports sociaux urbains dans l'école. La faible distance spatiale qui sépare les différents groupes sociaux conduit à la recreation nécessaire d'une distance sociale, qui s'opère alors à travers les choix scolaires. Ainsi, pour s'affranchir des frictions spatiales imposées par la carte scolaire et le contexte résidentiel, les parents se déplacent dans un territoire scolaire élargi. Cela se traduit par une mise à distance qui génère des non rapports scolaires car la majorité des élèves ne fréquentent pas les établissements publics du quartier. L'évitement généralisé traduit une mise à distance scolaire entre ces familles et la population stigmatisée du quartier et des collèges de secteur. La proximité spatiale est alors annihilée par l'absence de fréquentation des populations incriminées là où la mixité est contrainte (Felouzis et al., 2005). Des frontières symboliques s'inscrivent donc dans l'espace scolaire au même titre que dans l'espace urbain, même si dans ce quartier, ces frontières sont bien réelles et physiquement marquées dans l'espace résidentiel.

Parallèlement à la multiplication des ensembles résidentiels fermés dans le quartier, le nombre d'élèves de sixième qui y résident augmente entre 2006 et 2009. Ils représentent près de 35% des élèves de sixième dans l'IRIS Anatole de la Forge. A cette date, les trois quarts des élèves de sixième habitant un ERF sont scolarisés dans le secteur privé. Mais on ne peut pas établir de lien direct entre le fait d'habiter dans une résidence fermée et le recours au secteur privé. En effet, ici la proportion élevée d'élèves scolarisés dans le privé s'explique principalement par la proximité directe des établissements privés de Tour Sainte et de Margalhan. En effet, tous deux se situent en bordure de ZAC et parfois à moins de 100m de nouvelles résidences fermées. Les élèves des ensembles résidentiels fermés de plus haut standing (lotissements pavillonnaires) sont scolarisés dans des collèges privés éloignés du quartier alors que ceux résidant dans des ERF de standing moins élevés (ERF Sogima du sud du quartier) valorisent le secteur privé de proximité. La variété des types d'ERF (ceux fermés dès la construction et ceux qui se sont fermés a posteriori) et la diversité des types de logements proposés correspondent à des trajectoires résidentielles multiples.

Tableau 17 : Lieux de scolarisation et ERF dans l'IRIS Anatole de la forge, en 2009.

Secteur et lieux de scolarisation des sixièmes résidant dans un ERF de l'IRIS Anatole de la Forge, en 2009.

	Nb_élève_ERF	Secteur public	Secteur privé
Domaine des Oliviers	3	-	2 - Margalhan
			1 - Sévigné
Clos du Belvédère	2	1 - Massenet	1 - Sévigné
Hauts de Massilia	1	1 - Massenet	-
Campagne Mouton (Sogima)	7	3 - Pythéas	2 - St Bruno
			2 - Tour Sainte
Domaine de la Boyere	1	-	1 - ND Viste
Hauts de Tour Sainte	2	-	1 - Tour Sainte
			1 - ND Viste
Total (effectif)	16	5	11

Sources : Extrait de la base élève public-privé 2009, Rectorat d'Aix-Marseille
Enquêtes LPED

Les pratiques identifiées constituent de réelles stratégies car elles témoignent d'une réflexivité sociale. Elles traduisent diverses tentatives de la part des individus et des groupes pour réduire les risques et contrôler un environnement perçu comme menaçant. Mais elles relèvent d'avantage d'une adaptation réactive aux contraintes locales que d'un projet prévu et organisé à l'avance en vue d'un but précis (Giband, 2009). Il n'en demeure pas moins que ces pratiques affectent l'évolution de l'espace scolaire local et questionne les modalités de la vie de quartier.

3.3 - Quelles échelles de mises à distance ? Enjeux locaux des pratiques scolaires et résidentielles.

- Conséquences locales des pratiques scolaires et enjeu de la vie de quartier :

La construction des logements ne se fait pas à la même vitesse que celle des équipements. Il s'opère un décalage entre l'arrivée des familles et l'ouverture des services et équipements locaux. Cette phase de décalage définit un cadre propice au développement de pratiques extérieures au quartier. Le support territorial actuel ne favorise pas une façon de vivre locale, et ne correspond pas au mode de vie vendu par les promoteurs et planifié par les aménageurs. L'absence de service de proximité et le retard des équipements poussent les nouveaux habitants à développer des pratiques en dehors du quartier. On l'a vu, les

pratiques scolaires sont essentiellement dirigées à l'extérieur du quartier et elles provoquent une déconnexion entre le lieu de vie et celui de scolarisation. Au-delà de la mise à distance des seuls établissements scolaires, cela provoque un éloignement et/ou un contournement plus important, celui du quartier en lui-même. En effet, les déplacements quotidiens liés à la scolarisation des enfants conditionnent les pratiques plus générales des parents (courses, activités extrascolaires) qui les développent plus facilement en dehors du quartier. L'éclatement spatial des pratiques se traduit alors par une dissociation des différents moments de la vie quotidienne, venant renforcer les phénomènes de dissolution du lien social et des liens collectifs (Marsaud, 1996). Ainsi à Ste Marthe, au-delà de la distance scolaire, il s'opère un rapport distancié des nouveaux habitants au quartier qui questionne la mixité sociale et urbaine dans les quartiers en renouvellement.

- Concurrence entre établissements privés et dégradation des collèges publics ? Evolution de l'espace scolaire local :

La forte augmentation des demandes d'inscription dans le secteur privé à Marseille est largement relevée par l'ensemble des acteurs de ce secteur d'enseignement. Parallèlement à cette augmentation générale pour la ville, les deux directeurs des collèges privés du quartier doivent faire face à une pression accrue au niveau des demandes d'inscription, alimentée par l'arrivée de nouveaux ménages. La multiplication des inscriptions dans ces établissements n'est pas sans poser de problèmes, et le refus d'inscription, par manque de place devient important¹⁶⁷. En effet, la taille des établissements n'est pas extensible et leurs capacités d'accueil sont réglementées. Mais une marge de manœuvre existe pour les directeurs qui peuvent augmenter le nombre d'élèves par classe. Depuis quelques années ce nombre dépasse parfois 35 élèves en classe de sixième. Mais cette marge de manœuvre peut conduire à la saturation des établissements et affecter leurs images. En effet, le nombre élevé d'élèves par classe remet en cause la qualité de l'encadrement et de l'enseignement, qui sont largement valorisées dans ces collèges. Pour certains parents, cette baisse de réputation pourra réorienter leurs choix vers d'autres collèges privés plus préservés¹⁶⁸. Des possibilités d'agrandissement sont possibles étant donné l'espace dont disposent ces établissements mais le manque de moyen humain et financier limite ces projets. Bien que la demande soit de plus en plus forte, l'agrandissement des locaux ne constitue pas (encore) une priorité pour ces directeurs. La très forte demande d'inscription dans ces collèges permet de limiter la concurrence entre ces deux établissements situés à proximité. Ils se distinguent alors par leur projet éducatif et leur identité religieuse. Mais dans le cas où cette tendance s'inverserait, (les enfants des nouveaux résidents ayant dépassé l'âge de la scolarisation au niveau du collège), ces

¹⁶⁷ CE_15, 2010, CE_5, 2010.

¹⁶⁸ Cette tendance a déjà été évoquée par quelques parents d'élèves lors des entretiens (2011).

établissements deviendraient des concurrents directs et devront établir différentes stratégies pour attirer de nouveaux élèves afin d'assurer leur fonctionnement.

De plus, cela soulève aussi la question de la sélection des élèves. L'affluence des demandes d'inscription ne favoriserait-elle pas une sélectivité plus forte des élèves à l'entrée en sixième ? L'augmentation des demandes d'inscription va de pair avec un choix plus important entre les dossiers scolaires des élèves. Dans ce contexte, les directeurs ne seraient-ils pas tentés de retenir les meilleurs dossiers ? C'est-à-dire sélectionner les dossiers des élèves aux résultats scolaires et au comportement les meilleurs ? Si les directeurs interrogés se défendent de cette pratique, quels seront alors les critères effectivement retenus si la tendance persiste ?

A l'opposé, les collèges publics ne peuvent pas sélectionner les élèves qu'ils scolarisent. Si l'affluence de bons élèves s'enregistre vers les collèges privés, c'est l'inverse qui se produit dans les collèges publics de secteur. La démographie des quartiers ne menace pas réellement le recrutement d'élèves pour ces collèges, mais ils semblent se vider de leurs bons éléments, qui évitent vers d'autres établissements publics ou privés¹⁶⁹. Ainsi, ces collèges concentrent de plus en plus de difficultés sociales et scolaires et semblent cantonnés à la scolarisation des enfants défavorisés du quartier. Cette évolution traduit une dégradation de l'offre publique locale. Elle renforce alors les clivages entre les collèges privés attractifs et plus mixtes et les établissements publics défavorisés.

¹⁶⁹ Ces tendances sont largement évoquées dans les entretiens avec plusieurs chefs d'établissements : CE_8 et CE_9, 2010.

Conclusion :

Le quartier de Ste Marthe se caractérise par la fragmentation socio-spatiale des espaces résidentiels. Produit immobilier et urbain, le projet de la ZAC des Hauts de Ste Marthe impose une mixité sociale par le haut dans un quartier anciennement populaire. Afin d'attirer de nouvelles populations de catégories moyennes et favorisées, les acteurs de l'urbanisme et de l'aménagement favorisent la multiplication des ERF qui participe à la standardisation des paysages résidentiels et au creusement des inégalités sociales. A l'échelle locale, la proximité spatiale est forte mais délimitée entre des catégories de population différentes. Mais l'installation des nouveaux ménages ne se fait pas à la même vitesse que l'implantation de nouveaux équipements et du renouvellement de l'offre scolaire locale. Les nouveaux résidents font face à une carence en équipements publics qui les poussent à développer des pratiques extérieures au quartier. Les établissements publics du secteur sont à l'image de la population anciennement présente dans le quartier. L'offre scolaire est hétérogène entre des collèges publics dégradés, concentrant des élèves majoritairement défavorisés, et les collèges privés plus mixtes socialement. Ces configurations résidentielles et scolaires provoquent des inadéquations entre les attentes éducatives des nouveaux ménages et les collèges publics imposés par la carte scolaire. Cette situation provoque une généralisation des pratiques d'évitement scolaire, qui traduisent des implications territoriales variées.

Si l'évitement scolaire à la Batarelle permet de réduire les distances parcourues par les élèves entre le domicile et le collège, elles augmentent à Ste Marthe, par l'éclatement spatial des lieux de scolarisation des élèves. Le recours au secteur privé est la stratégie la plus mobilisée par les parents d'élèves qui imposent une distance scolaire avec la population stigmatisée du quartier et des collèges publics. Le recours au privé apparaît alors comme une marge de manœuvre résidentielle pour les nouveaux ménages qui acceptent plus facilement de vivre dans des quartiers populaires quand ils ont l'assurance de la sécurité du logement (ERF) et de la scolarisation (privé). Mais le lien entre le fait d'habiter en ERF et le choix du privé dans l'enseignement n'est pas si mécanique et dans ces quartiers cela s'explique principalement par la proximité directe d'établissements privés. La variété des types d'ERF et des trajectoires sociales et résidentielles des ménages, implique un fort degré de relativisation. Ainsi, dans ces quartiers, le contexte local (urbain, résidentiel et scolaire) détermine l'élaboration des pratiques scolaires. Accentuant les écarts sociaux à l'échelle locale, la fragmentation socio-spatiale implique des stratégies scolaires d'évitement. Par leurs stratégies, les nouveaux résidents accentuent les écarts dans les espaces scolaires entre des établissements publics en plus grande difficulté et des collèges privés « refuges ». Les choix scolaires des parents renforcent les inégalités et établissent un rapport distancié au quartier et à sa population. Les probabilités de contacts entre les individus, observées à travers les lieux de scolarisation ou les espaces résidentiels, s'amenuisent, traduisant une augmentation de la ségrégation.

Ces pratiques produisent un territoire scolaire élargi, dépassant largement les limites du quartier. Les implications socio-spatiales de ces pratiques sont fortes et déterminent des enjeux importants pour l'évolution de l'offre scolaire locale et de la vie de quartier. Elles impliquent une déconnexion entre les lieux de résidences et de scolarisation et favorisent un éclatement spatial des pratiques plus générales (commerciales, activités extrascolaires ou sociales), réduisant alors les fréquentations locales, en quelque sorte la vie de quartier. Parallèlement, la multiplication des ERF favorise des différenciations accrues entre la population d'un même quartier, soulevant alors la question de la mixité sociale. En effet, si on peut l'observer dans les statistiques, dans les chiffres diffusés par les acteurs politiques, les aménageurs et les promoteurs, à l'échelle d'un quartier, elle n'existe pas vraiment car elle n'est pas vécue au quotidien par les habitants. Dans l'espace scolaire, les pratiques identifiées ont aussi de forts impacts. Les inégalités sociales et scolaires se creusent dans l'offre scolaire entre les collèges publics qui concentrent de plus en plus de difficultés et semblent cantonnés à la scolarisation d'élèves défavorisés, et les établissements privés plus mixtes socialement mais qui tendent à la saturation. La perpétuation de ces pratiques constitue un risque pour la ville. En alimentant l'accentuation des inégalités et certaines tensions socio-spatiales, les pratiques scolaires constituent des éléments objectifs pouvant conduire à l'éclatement de la ville.

Si les parents d'élèves sont souvent accusés d'être les principaux acteurs de l'augmentation de la ségrégation scolaire, cet exemple relativise leurs implications. Bien qu'ils participent à cette tendance, le rôle des acteurs institutionnels de l'éducation locale ou de l'urbanisme est déterminant dans la mise en place de pratiques scolaires ségrégatives. Agir sur l'urbain, créer de nouveaux quartiers à destination d'une population ciblée, sans faire évoluer l'offre scolaire locale ni développer des services, provoque des pratiques citadines déconnectées du quartier. Pour le moment, les pratiques identifiées s'établissent à l'inverse du projet de la ZAC valorisant des pratiques locales. Peut être que l'installation prochaine d'équipements scolaires et de services de proximité permettront d'infléchir cette tendance¹⁷⁰. Cela pose la question des objectifs et des outils/moyens du renouvellement urbain à Marseille. L'imposition d'une mixité sociale par le haut ne semble pas fonctionner. Le constat actuel souligne une accentuation des inégalités socio-économiques et scolaires aux échelles locales.

¹⁷⁰ L'ouverture d'école primaire est prévue dans le cadre de la ZAC, mais les travaux n'ont pas encore débuté.

CHAPITRE 6 – La construction d’un entre-soi territorial dans le quartier de Château Gombert (13^{ème} arrondissement).

Introduction :

Comme dans le chapitre précédent, l’objectif est de souligner les mécanismes de production d’un territoire scolaire à l’échelle locale. Mais à l’inverse de Ste Marthe, caractérisé par de profondes hétérogénéités locales, Château Gombert est beaucoup plus homogène socialement. Ces caractéristiques illustrent la construction délibérée d’une homogénéité territoriale par la municipalité. L’enjeu du chapitre est double. Il s’agit d’une part, de voir en quoi l’homogénéité locale détermine des pratiques scolaires spécifiques, et d’autre part, d’analyser comment elles affectent l’évolution des espaces (urbains et scolaires) et des quartiers. La zone d’étude se compose principalement de trois IRIS qui font partie intégrante de la ZAC de Château Gombert, au Nord Est du 13^{ème} arrondissement. Si l’homogénéité sociale s’enregistre à l’échelle du quartier, la multiplication des ensembles résidentiels fermés traduit une fragmentation spatiale des espaces résidentiels. On l’a vu, les contextes locaux (urbains, sociaux, scolaires) influencent les pratiques scolaires, et dans les espaces d’homogénéité sociale et résidentielle, les stratégies d’évitement s’expriment de façon limitée (François et Poupeau 2008). De plus, il semblerait que ces contextes favorisent l’investissement des acteurs locaux dans les établissements, notamment des parents d’élèves qui développent des « logiques de colonisation » (François et al. 2005 ; François et Poupeau, 2008 ; Van Zanten, 2001, 2009). Dans quelle mesure ces hypothèses se valident-elles à Château Gombert ? Comment s’expriment-elles ?

A travers l’analyse des contextes urbains, résidentiels et scolaires, nous montrerons que même si l’homogénéité sociale caractérise les espaces résidentiels, le contexte scolaire est quant à lui divisé. L’offre privée est éloignée mais valorisée, alors que les collèges publics ont des profils très différents. En analysant les pratiques scolaires, nous tenterons d’identifier les différents types de stratégies scolaires développées dans le quartier. Il s’agira de comprendre en quoi elles illustrent une volonté accrue d’entre-soi. Enfin, l’évaluation des impacts de ces pratiques nous permettra de caractériser l’évolution de l’offre scolaire locale, mais aussi du quartier. Couplées aux modalités de l’espace résidentiel, elles participent à la production d’un territoire exclusif, dont il s’agira de déterminer les modalités de production.

1 - Un processus d'homogénéisation territoriale ?

Le 13^{ème} arrondissement de Marseille au nord-est de la ville, est caractérisé par une structure urbaine très hétérogène. Au nord, autour du noyau villageois de Château-Gombert, dans l'un des fronts actifs de périurbanisation de la ville, les nouveaux lotissements pavillonnaires côtoient les anciennes bastides de riches propriétaires. Au sud, se concentrent des cités HLM dégradées des années soixante ainsi que de grands équipements, comme la gare de métro de La Rose ou le campus de Saint Jérôme. Il s'agit de l'un des sept arrondissements socialement défavorisés de la ville (situé juste en dessous de la médiane marseillaise des revenus). Les écarts de revenus importants entre les moitiés sud et nord de l'arrondissement se sont creusés entre 2001 et 2009 avec l'apparition de zones de fort enrichissement au nord-est et des différenciations locales plus fortes. Notre étude se centre sur la partie nord-est de l'arrondissement dans les quartiers de St Mitre, Château Gombert, et la partie nord du quartier de la Croix rouge, qui sont tous sectorisés sur le collège Malraux. L'analyse porte plus spécifiquement sur le périmètre de la ZAC de Château Gombert qui inclut les IRIS de Château Gombert Fumade, Technopole et les Vieux cyprès.

1.1 - Entre-soi résidentiel et entre-soi scolaire : la « clubbisation » de Château Gombert ?

Pour (Charmes, 2007-a), la « clubbisation » se manifeste par des politiques figeant l'urbanisation et par un exclusivisme social. Même si cet exclusivisme social ne rime pas avec « ghetto de riche », il traduit à Château Gombert une forte concentration des ménages de catégories moyennes et favorisées, et s'illustre dans les pratiques scolaires et les rapports aux établissements du quartier¹⁷¹.

A travers la mise en place de la ZAC de Château Gombert, les politiques urbaines ont créé de toute pièce un quartier destiné à certaines catégories de population, figeant ainsi l'urbanisation à travers un espace résidentiel homogène. Bien que la diffusion des ensembles résidentiels fermés traduise une standardisation du paysage résidentiel, elle illustre aussi l'homogénéisation des modes de vie derrière des valeurs de plus en plus individualistes. D'après (Donzelot, 2004 ; Charmes, 2007-b), l'emménagement dans un pavillon, permet de devenir « membre » d'un groupe de résidents, qui se caractérise par la jouissance commune d'un cadre de vie particulier. Ainsi, habiter à Château Gombert donne une sorte de ticket d'entrée à un club résidentiel où la demande de contrôle de

¹⁷¹ Bien que l'enquête de Charmes s'établisse à l'échelle communale, il est possible d'en faire une analyse comparée, car le quartier de Château Gombert concentre une population égale, voire supérieure à certaines des communes périurbaines étudiées par Charmes. De plus, le quartier de Château Gombert caractérise un des fronts de périurbanisation dans la commune de Marseille.

l'environnement, du lieu d'habitation, passe notamment dans les pratiques scolaires. Quand l'achat d'un bien immobilier permet d'accéder à un secteur scolaire plus réputé, où la population scolaire est plus homogène, cela devient une valeur à protéger à l'intérieur des établissements (Charmes, 2007-a).

Par la sectorisation, l'entre-soi résidentiel se retrouve dans le collège Malraux, mais pour le préserver, les professeurs et les parents d'élève ont développé des stratégies variées de protection scolaire. Ainsi, le prolongement de l'entre-soi résidentiel dans l'entre-soi scolaire passe dans des stratégies de mise à distance. Si dans son enquête (Charmes, 2005) souligne largement le rôle des élus dans la clubbisation de communes périurbaines, à Château Gombert, ce sont les acteurs locaux (notamment les professeurs et les parents d'élèves) qui participent à la clubbisation du quartier. Ainsi, les différentes étapes identifiées produisent un territoire exclusif. Les stratégies de protection interne couplées à l'homogénéisation sociale et résidentielle du quartier contribuent à l'édification d'un territoire protégé et préservé, dont la jouissance est réservée à ses habitants.

1.2 - La mutation rapide des espaces résidentiels

NB : La ZAC de Château Gombert, sa mise en place et la description de ce contexte résidentiel ont largement été étudiés par Dorier et al., 2010 (p.98, p.149). Les paragraphes suivants reprennent dans les grandes lignes les observations de terrains et leurs analyses réalisées en 2010.

Depuis 20 ans l'objectif de la ville de Marseille est de faire émerger, dans les périphéries d'arrondissements populaires (13^{ème} et 14^{ème}), des polarités résidentielles de qualité autour d'activités ou de réseaux de transports nouveaux. Parallèlement, l'idée est de favoriser l'attractivité résidentielle dans ces quartiers, mais en direction d'un certain type de population, les catégories moyennes et favorisées. Dans sa stratégie actuelle pour attirer ce type de population - et des taxes foncières-, le marketing territorial de la Ville, relayé par des opérateurs immobiliers, est explicitement fondé sur une politique de « logement de qualité ». Une politique volontariste de promotion de la construction neuve et d'accès à la propriété est ainsi menée dans le cadre des projets d'aménagement (Dorier et al., 2010). A Marseille, le projet le plus emblématique en la matière est celui de la ZAC du technopôle de Château-Gombert, qui associe alors logiques de développement territorial de la ville et promotion immobilière spécifique.

Créée en 1984, la ZAC (Zone d'aménagement concertée) de Château Gombert, au nord de l'arrondissement, est un projet de développement d'une zone économique et d'enseignement supérieur, au sein d'un nouvel espace résidentiel à destination des catégories moyennes et favorisées. L'objectif étant de drainer des cadres supérieurs, cela

passer par l'installation d'activités (économiques ou de recherches) de haut niveau, et par la construction d'un espace résidentiel attractif, répondant aux attentes (en matière d'équipements, de services, de logements etc.) de ce type de population. Un tiers de la surface de la ZAC, principalement sur le plateau de la Croix Rouge, est destiné aux espaces résidentiels (concentrés dans l'IRIS des Vieux Cyprès), tandis que les deux tiers restants accueillent les activités économiques et d'enseignement.

Le technopôle Marseille Provence accueille aujourd'hui, 170 entreprises, 2 écoles d'ingénieurs (Centrale Marseille et Polytech Marseille), 7 laboratoires de recherche, 2 centres inter-universitaires, 1 incubateur (Impulse), 1 pépinière d'entreprises (Marseille Innovation), le premier pôle de recherche français en mécanique-énergétique ainsi que la tête du réseau du pôle de compétitivité optique-photonique (Optitec). Ces différentes activités rassemblent 3 800 emplois privés et publics dont 900 enseignants-chercheurs ainsi que 2 800 étudiants (http://www.technopole-marseille.com/fr/technopole-marseille-provence/presentation.html#chiffre_cles). Outre la dimension économique d'innovation, l'objectif affiché est de créer « un nouveau quartier de la Ville et ses équipements publics ».

« La commune a souhaité attirer ici de jeunes ménages de cadres avec enfants, d'où la programmation d'équipements réalisés ou en cours de réalisation par divers opérateurs publics ». Ce projet s'accompagne du développement de services de proximité et de l'implantation d'équipements scolaires. Dans le seul périmètre de la ZAC, une crèche privée, une école primaire publique, déjà saturée, ainsi qu'un collège public (reconstruction avec déplacement de l'ancien collège Malraux) ont ouvert. Parallèlement, « les constructeurs ont pris en charge divers aménagements de voirie, tandis que la collectivité s'est engagée à aménager, à proximité immédiate des nouvelles résidences, un parc de loisirs de 12 ha, « Athena », qui constitue, avec la proximité des « noyaux villageois » un argument de vente largement utilisé par l'aménageur et par les promoteurs¹⁷² » (Dorier et al., 2010).

L'ensemble de la nouvelle offre de logement de « qualité » est située dans des résidences fermées et sécurisées, contribuant à la valorisation foncière et à l'attractivité territoriale du quartier. Depuis les années 2000¹⁷³, ce sont plus de cinquante ERF qui se sont construits dans le quartier, formant des grappes sur le plateau de la Croix Rouge.

¹⁷² Le retard à la réalisation de ces équipements, insuffisants face à l'afflux de populations nouvelles, constitue l'objet de vives critiques de la part de la mairie de secteur (opposition municipale) fustigeant « l'absence d'accompagnement coordonné » de cette production massive de logements.

¹⁷³ La phase de construction la plus intensive se situe entre les années 2000 et 2008.

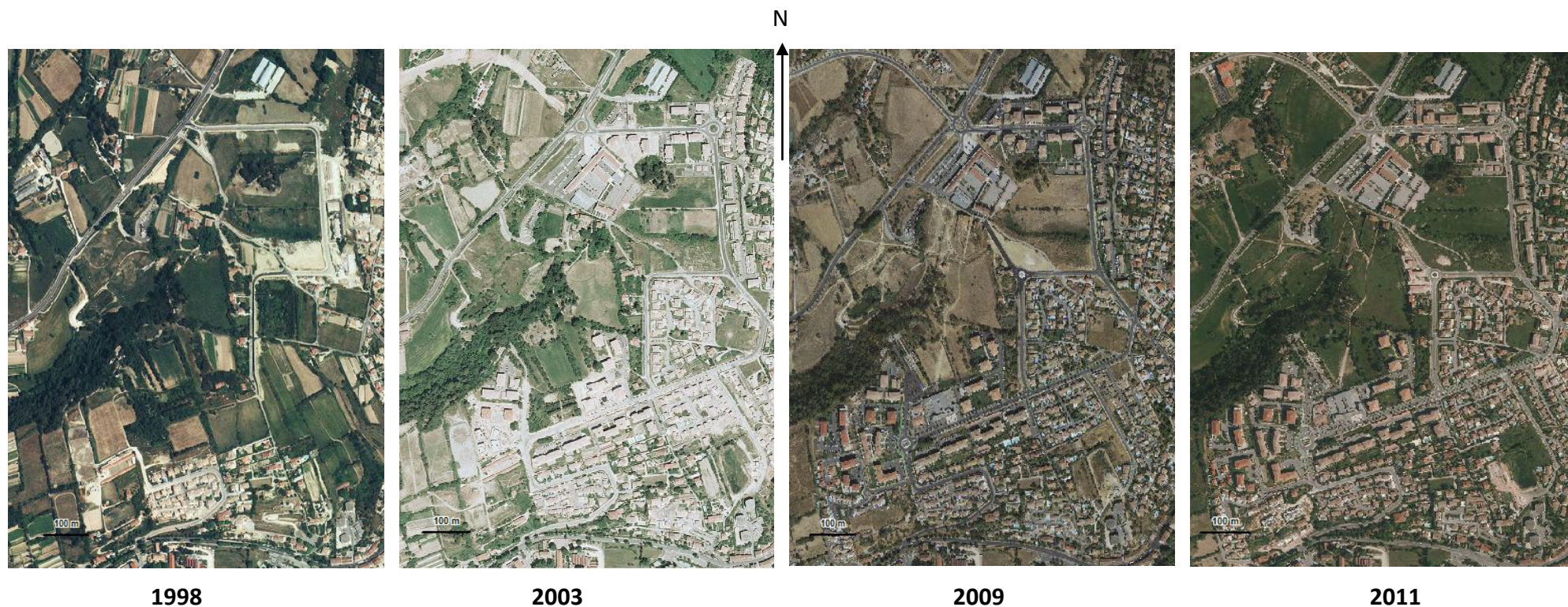
Encadré 14 : Les nouveaux équipements à destination des enfants de la ZAC de Château Gombert



En haut à gauche le collège Malraux, à droite l'école Athéna. En bas à gauche la nouvelle crèche privée et à droite un parc de jeux aménagé sur le plateau de la Croix Rouge.
Sources : G. Audren : 2009, 2014, Google map 2014

Si la fermeture constitue le point commun entre ces résidences, il n'en demeure pas moins qu'elles regroupent plusieurs types d'habitat. Du lotissement pavillonnaire simple, aux immeubles de petits collectifs et parfois à l'alliance des deux. Principalement destinées aux catégories moyennes et supérieures, notamment des ménages en primo accession, certaines d'entre elles sont destinées aux étudiants du quartier (proximité de sites d'enseignement supérieur). Ces dernières devant pallier le manque de logements sociaux dans le cadre de la ZAC (aucun logement social ou presque n'y a été implanté). Malgré cette relative diversité des types de logements, la majorité de l'espace résidentiel se caractérise par un habitat pavillonnaire plus ou moins diffus. L'évolution de l'espace résidentiel traduit une standardisation du paysage, construit sur un style néo-provençal-stéréotypé, devant correspondre aux attentes de nouveaux acheteurs, en quête d'une « urbanité villageoise » (Péraldi et Samson, 2005). La toponymie des résidences valorise la nature, la sérénité dans un cadre provençal : « Les jardins de l'olympé », « Le Domaine des Bastides », « Les Villas Soleillou », « Domaine du Guarriguan » etc. Ces exemples soulignent une banalisation des espaces résidentiels ne donnant aucune originalité à ce « nouveau » quartier.

L'évolution rapide des espaces résidentiels de la ZAC de Château Gombert : 1998 - 2011



En 1998, les futurs terrains de la ZAC accueillent encore une activité agricole. En 2003, la majorité des parcelles sont construites sur le plateau de la Croix Rouge, le collège Malraux, (au nord) est terminé, et on trace les limites d'une future route au nord ouest. En 2009, la route est tracée et aménagée et l'ensemble des lotissements sont construits, quelques nouvelles constructions s'implantent dans les interstices du plateau. Cette tendance se poursuit au ralenti jusqu'en 2011. Ces photos illustrent l'évolution rapide de l'espace résidentiel de la ZAC. La plus grande période de construction s'établit au début des années 2000 et commence à ralentir après 2007 car l'ensemble des terrains constructibles l'ont été.

Sources : Orthophoto, Ville de Marseille et MPM, 1998, 2003, 2009, 2011

Figure 35 : Mutations résidentielles à Château Gombert, 13^{ème}

Cette forme d'habitat contribue à la fragmentation spatiale des espaces résidentiels, qui s'articulent alors entre des cellules socialement homogènes et spatialement étanches au quartier (Dorier et al. 2008). Ce mode de vie traduit une homogénéisation des pratiques des habitants, où l'individualisme est de plus en plus marqué. Les nouveaux espaces publics créés sur le plateau de la Croix Rouge sont rarement pratiqués, seuls les jeux d'enfants rassemblent quelques familles et les rues sont désertes en plein après midi¹⁷⁴. Ce mode de vie s'accompagne de la diffusion du « tout voiture ». En effet, toutes les résidences sont équipées de parkings privés, les nouvelles voies construites sont bordées de places de stationnement et le taux de ménage possédant au moins une voiture est l'un des plus élevés de la ville, dépassant 90% en 2009. Ce taux est en augmentation, comme celui des ménages possédant deux voitures (plus de 43%). Ce style de vie n'est pas sans poser problème aux habitants qui se plaignent de plus en plus de la saturation des voies de circulation aux heures de pointe (avenue de Château Gombert, rue Albert Einstein)¹⁷⁵. Ces indicateurs illustrent un mode de vie de périurbain, que (Charmes, 2007-b) résume dans une quête d'un confort matériel aboutissant à la fois à l'atomisation sociale, au repli sur la sphère domestique et au conformisme.

Ces transformations urbaines impliquent des recompositions sociales fortes. Il semble se définir deux échelles de l'entre-soi. L'une à l'intérieur des ERF et l'autre à l'échelle du quartier. La réussite de ce projet de ZAC s'analyse dans l'évolution des indicateurs socio-économiques, entre 2006 et 2010, qui traduisent une homogénéisation sociale vers le haut.

La population augmente dans les trois IRIS concernés, et plus particulièrement dans celui des Vieux cyprès, qui gagne 328 ménages entre 2006 et 2010. La composition des familles évolue aussi légèrement, avec l'augmentation des familles monoparentales et sans enfants, et la baisse de celles qui en ont, sauf dans l'IRIS des Vieux cyprès, où elles représentent la majorité des familles. Cela s'analyse en parallèle avec les taux de résidence principale de 2 pièces qui augmentent alors que celui des logements plus grands (4 pièces ou plus) diminue. Les propriétaires dominants en 2006, le sont toujours en 2010, sauf dans l'IRIS du technopôle qui a connu une forte augmentation des locataires (+12,6 points), phénomène général au quartier. Malgré la baisse enregistrée, la propriété représente la majorité du statut d'occupation des logements. Ces premiers indicateurs illustrent une recomposition de la population après l'arrivée massive des nouvelles familles de catégories moyennes et favorisées dans la première moitié des années 2000¹⁷⁶. Cette tendance socio-économique engagée avec l'installation de ces nouveaux ménages semble se poursuivre. En effet, l'augmentation du revenu médian est continue sur près de dix ans, dans les IRIS de la

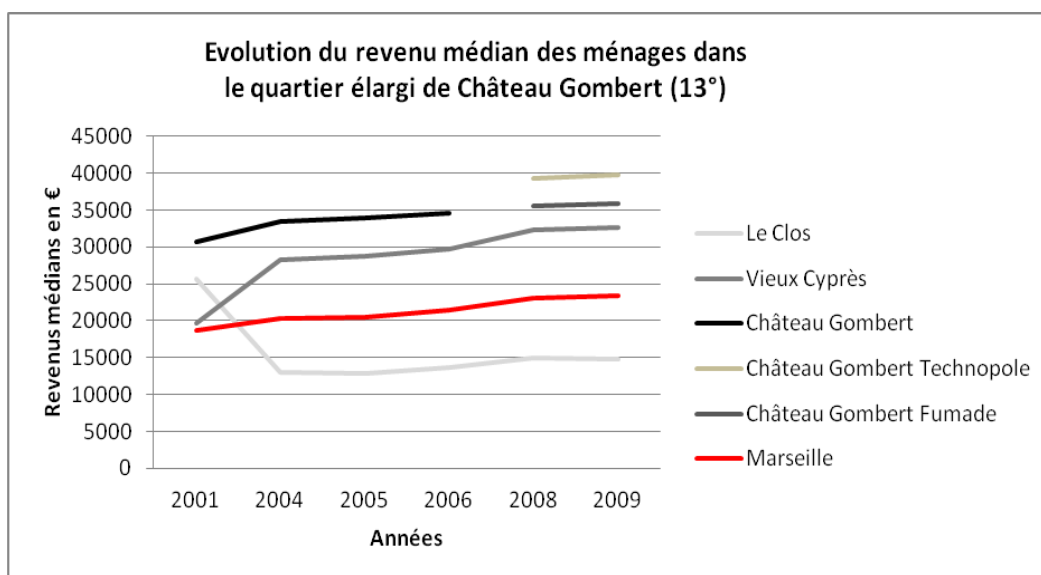
¹⁷⁴ Observations de terrain faites à plusieurs reprises dans la journée sur l'ensemble des années de la thèse.

¹⁷⁵ Point négatif souvent relevé lors des entretiens réalisés auprès des parents d'élèves du quartier, 2011.

¹⁷⁶ L'arrivée de cette population est particulièrement forte entre 2000 et 2005 comme l'illustre le graphique de l'évolution des revenus de l'IRIS des Vieux cyprès.

ZAC, notamment dans celui des Vieux cyprès qui augmente de plus de 13000€. Malgré cette augmentation, son revenu médian reste inférieur à celui du quartier de Château Gombert. Mais l'augmentation du revenu médian et la baisse de l'indice de Gini traduisent une homogénéisation sociale locale par le haut¹⁷⁷.

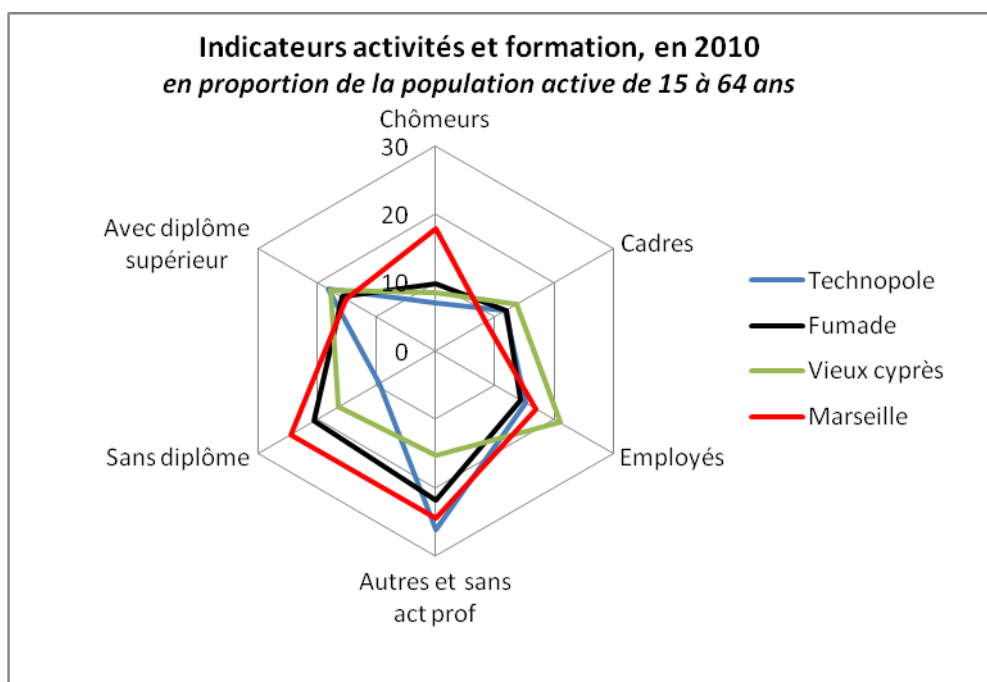
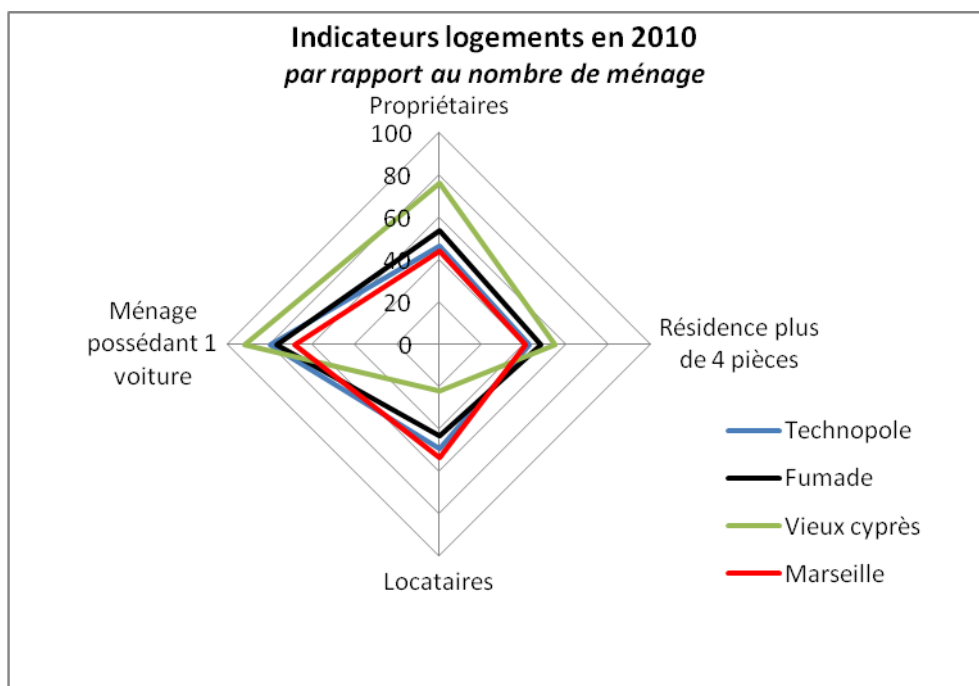
Figure 36 : Graphique de l'évolution des revenus médians des ménages, par IRIS dans le quartier élargi de Château Gombert entre 2001 et 2009.



Ces évolutions socio-économiques expliquent les transformations qui ont touché la structure de la population. La population sans diplôme augmente moins vite entre 2006 et 2010 que celle possédant un diplôme du supérieur (plus de 17% des 15-64 ans dans l'IRIS des Vieux cyprès). La proportion des cadres augmente tandis que celle, majoritaire, des professions intermédiaires et des employés reste stable. De plus, cet espace est caractérisé par un faible taux de chômage, toujours inférieur à 10%, par rapport à la moyenne marseillaise qui s'élève à 17,4% en 2010, et surtout face à l'IRIS voisin du Clos la Rose, dans lequel se situe le collège Mallarmé (dont dépendent certains élèves de la ZAC), où il dépasse les 28% (28,9% en 2010). Les évolutions socio-économiques et démographiques de cet IRIS traduisent un creusement local des inégalités. Le revenu médian baisse largement entre 2001 et 2009. Il est plus de deux fois inférieur à ceux des IRIS de Château Gombert, et les acteurs locaux de l'éducation, ou des centres sociaux, parlent d'une précarisation sévère du quartier. Ces évolutions différenciées à l'échelle locale traduisent l'importance de la fragmentation socio-spatiale dans cette partie de l'arrondissement (pas à la même échelle qu'à Ste Marthe, les espaces sont plus grands).

¹⁷⁷ L'indice de Gini (qui est un indicateur synthétique d'inégalité établi par l'INSEE) de l'IRIS abritant la majorité des nouveaux logements a baissé de 0,385 à 0,3298 entre 2001 et 2005, traduisant une diminution des inégalités sociales (INSEE-DGI, 2001, 2004, 2005).

Figure 37 : Diagrammes en radar des indicateurs socio-économiques pour les IRIS de Château Gombert Technopole et Fumade et des Vieux Cyprès, en 2010.



NB : le tableau détaillé de ces chiffres pour les années 2006 et 2010, ainsi qu'un complément d'information se situent dans l'annexe 12 : Evolutions des indicateurs socio-économiques à Château Gombert entre 2006 et 2010.

1.3 - Trois collèges publics de recrutement dans la même proximité résidentielle.

Le secteur de recrutement du collège Malraux est l'un des plus étendus de la ville. Jusqu'en 1999 il ne comprenait pas le quartier de St Mitre, pourtant proche. A l'inverse de la mobilisation des parents d'élèves de la Batarelle évoquée dans le chapitre précédent, celle des parents de St Mitre a fonctionné, et ils ont obtenu une resectorisation de leur quartier dans le collège Malraux.

Encadré 15 : La resectorisation du quartier de St Mitre au collège Malraux : exemple d'une mobilisation réussie de parents d'élèves.

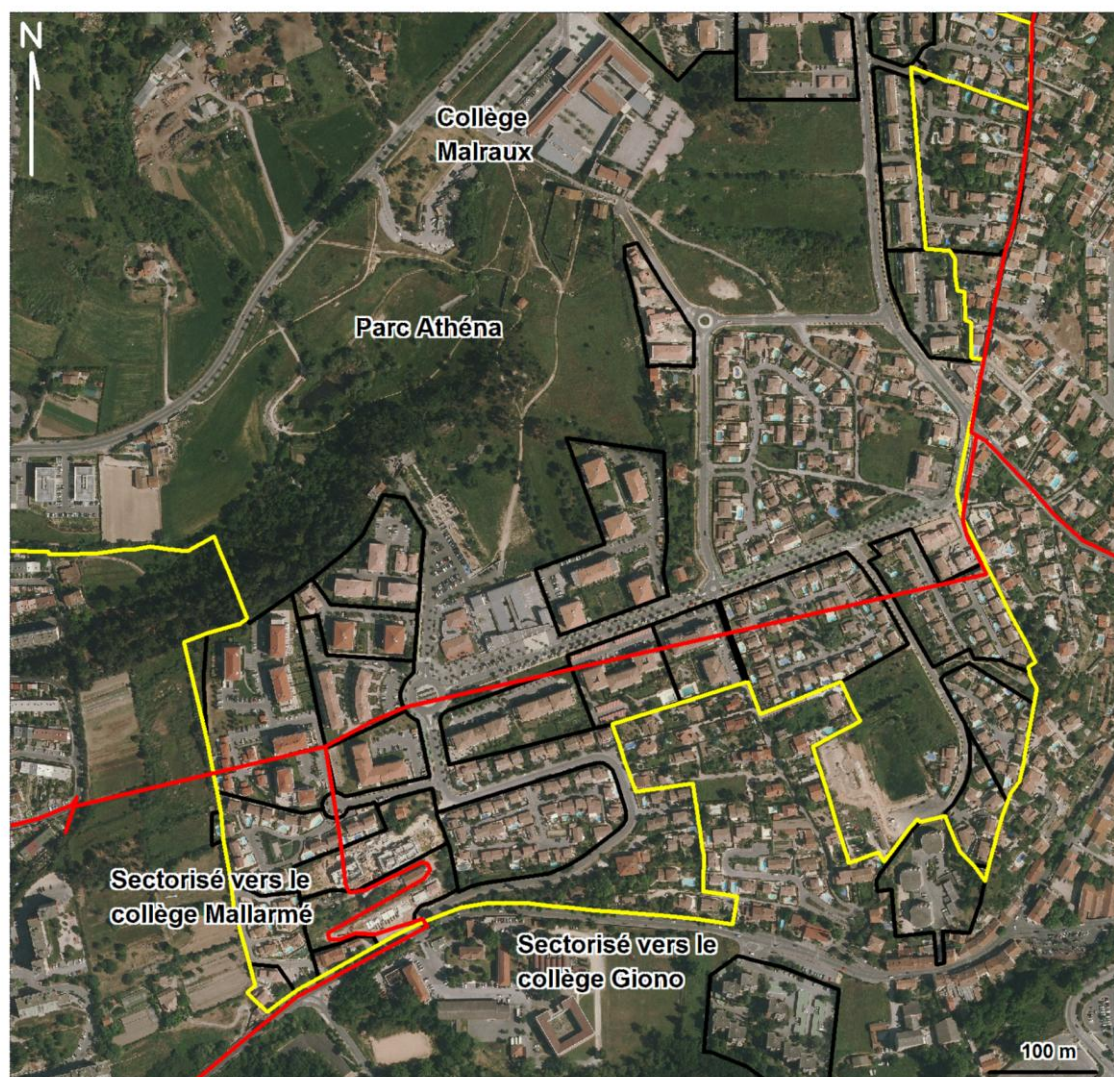
Jusqu'en 2000, le quartier de St Mitre (13^{ème}, quartier voisin de la zone étudiée) est sectorisé dans le collège Longchamp, situé en plein centre-ville dans le 1^{er}. Dès le mois d'octobre 1999, l'association de parents d'élèves (APE) de l'école de St Mitre se mobilise pour demander l'élargissement de la sectorisation du collège Malraux :

Extrait de la lettre de l'APE St Mitre du 28/10/1999 : *«(...) compte tenu de la construction d'un nouveau collège à Plan de Cuques, les effectifs de Malraux seront réduits. De ce fait nous souhaiterions un élargissement de la sectorisation vers ce collège. En effet, il nous semble important que nos enfants puissent être scolarisés dans un collège de proximité situé dans un environnement serein et de niveau scolaire équivalent au collège Longchamp ».*

L'APE de St Mitre s'associe avec l'association de l'école des Balustres et plusieurs courriers sont envoyés à l'Inspection Académique ainsi qu'au principal du collège Malraux. Suite à l'absence de réponse, une pétition est lancée auprès des parents d'élèves demandant une audience auprès des services de l'Inspection Académique. Cette réunion a eu lieu en janvier 2000 et les négociations de resectorisation sont en bonnes voie compte tenu de l'ouverture prochaine d'un nouveau collège de 600 places à Plan de Cuques ainsi que celle de Malraux (900 places). Les deux associations sollicitent fortement l'ensemble des parents d'élèves à travers un questionnaire visant à mieux cerner leurs besoins et ainsi aider l'Inspection Académique à redessiner les limites géographiques du secteur de recrutement de Malraux. L'enquête réalisée par les parents d'élèves, ainsi que plusieurs réunions de travail avec l'Inspection Académique, ont porté leurs fruits et le 9 Mai 2000, l'inspecteur d'académie confirme la resectorisation du quartier St Mitre au collège Malraux. Il faudra tout de même attendre que le collège de Plan de Cuques ouvre ses portes pour que les élèves de CM2 en 2000/2001 soient affectés directement à Malraux.

Bien que la grande majorité de l'espace étudié soit sectorisé sur le collège Malraux, la partie sud du plateau de la croix rouge est sectorisée sur Giono, et la partie ouest sur le collège Mallarmé. Les limites des secteurs scolaires découpent ici une zone résidentielle homogène et orientent certains élèves dans des collèges plus éloignés et moins favorisés socialement que celui de la ZAC, le collège Malraux, situé directement en contre bas des lotissements.

La sectorisation sur le plateau de la Croix Rouge (ZAC de Château-Gombert, 13^{ème})



- Limites de la sectorisation
- Limites de la ZAC de Château-Gombert
- Ensembles résidentiels fermés

Sources : Conseil Général 2011, LPED 2013, MPM 2014

Carte 57 : La sectorisation sur le plateau de la croix rouge, 13^{ème}

Indicateurs scolaires 2012 - 2013

Sigle	Nom	Statut/Tutelle	Population scolaire		Performances scolaires	Caractéristiques d'enseignement		
			Avance	Retard	Passage de 3° - 2nde	Options	Parcours/sections	Prof -35ans
CLG	MALRAUX	-	3,4	8,7	73,8	Lat - LV2: Agl-All-Esp-It	Maîtrise vocale des BDR	28,3
CLG	MALLARME	ECLAIR	1,6	25	41,9	Lat-DP3 - LV2: Agl-All-Esp-It	Bilangue	57,5
CLG	GIONO	RRS	3,6	25,3	58,9	Lat-DP3 - LV2: Agl-All-Esp-It	ULIS	44,8
CLG PR	LACORDAIRE	Dominicain	9,7	0,6	94,5	Lat-Gr - LV2: Agl-All-Esp-It	-	-
CLG PR	SEVIGNE	Diocèse	8	0,5	88,8	Lat-Gr - LV2: Agl-All-Esp-It	-	-

Pratiques scolaires principales à l'entrée en 6°

Nom	Années	NB_tot_6_hab_sect	Tx_respect_CS	Tx_evitement	Tx_evit_privé	distce_recrut
MALRAUX	2006	253	69,57	30,43	75,3	1778,9
	2009	286	61,19	38,81	74,8	1761,7
MALLARME	2006	201	54,73	45,27	54,9	740,5
	2009	182	55,49	44,51	51,9	731,7
GIONO	2006	95	44,21	55,79	60,4	1378,9
	2009	116	50,86	49,14	43,9	1089,1

Variables :

Avance = Pourcentage des élèves en avance à l'entrée en 6° en 2013.

Retard = Pourcentage des élèves en retard d'un an et plus à l'entrée en 6° en 2013.

DNB = Note moyenne en contrôle continu DNB en 2012.

Passage 3°-2^{nde} = Taux de passage de 3° en 2nd générale en 2013.

Nb_tot_6_hab_sect = Nombre total d'élève de 6° habitant le secteur.

Tx_respect_CS = Taux de respect de la carte scolaire à l'entrée en 6°

Tx évitement = Taux d'évitement de la carte scolaire à l'entrée en 6°.

Tx évit_privé = Proportion des évitants qui se dirigent vers un établissement privé.

Distance recrut = Distance moyenne de recrutement de l'ensemble des élèves du collège en mètre.

Sigles des options et parcours :

Agl = anglais

All= allemand

It =italien

Esp= espagnol

Lat = latin

Gr = grec

DP3 = découverte professionnelle 3heures

ULIS = Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Bilangue= classe bilingue

Maîtrise des BDR : section vocale spécifique du conseil général des Bouches du Rhône.

Tableau 18 : Planche de tableaux présentant les données scolaire: des collèges de proximité de Château Gombert.

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2006, 2009 et 2013.

Traitements personnels 2012.

Contexte territorial de la ZAC de Château-Gombert



AMU - LPED, Audren G., 2014

Offre scolaire

- Collèges publics

□ Espace non bâti

□ Limites des IRIS

Contexte urbain

□ Périmètre de la ZAC de Château Gombert

▨ Parcelles HLM

▨ Logements neufs (construits après 1993)

□ Ensembles résidentiels fermés

■ Bâti

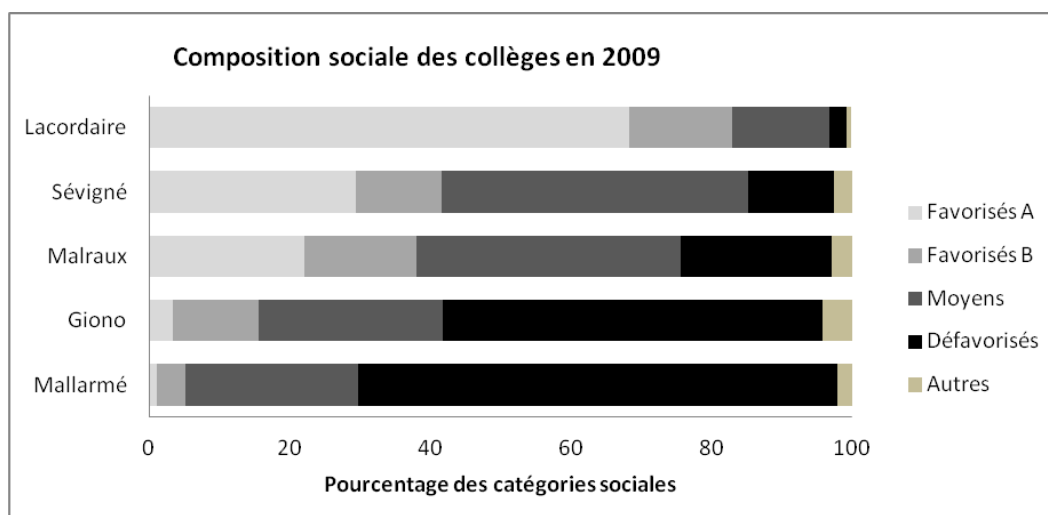
Sources : Rectorat d'Aix Marseille, 2009,
LPED 2013-2014, MPM, 2014

Carte 58 : Contexte territorial de Château Gombert, 13^{ème}

L'offre publique de quartier se divise entre trois établissements aux situations et aux caractéristiques sociales et scolaires différentes. Les collèges Mallarmé et Giono se différencient, mais s'opposent au collège Malraux, qui fait figure d'exception dans l'arrondissement. Les deux premiers établissements sont des collèges de taille moyenne aux effectifs scolaires stables. Mallarmé se situe en plein cœur de la cité HLM de la Rose le Clos et a un secteur de recrutement au profil social largement défavorisé, scolarisant les enfants des cités de Val Plan, des Balustres ou encore de la Cerisaie. Pourtant situé non loin de là, le collège Giono a un secteur de recrutement moins marqué socialement, bien qu'il scolarise les enfants de la cité de la Marie. Les profils sociaux de ces secteurs se retranscrivent dans la population scolaire des deux collèges. Ces établissements scolarisent en majorité des élèves défavorisés. Si le collège Mallarmé semble s'enfoncer dans un appauvrissement important de sa population scolaire, le collège Giono, quant à lui, connaît un renouvellement de sa population grâce à l'augmentation continue des élèves favorisés. Ces collèges appartiennent tous les deux à des réseaux de l'éducation prioritaire. Mallarmé est classé ECLAIR tandis que Giono appartient à un réseau de réussite éducative¹⁷⁸. L'offre d'enseignement est la même dans les deux collèges, mais Mallarmé a développé une classe bilangue (afin de limiter la fuite de certains élèves), alors que Giono accueille un dispositif ULIS, en direction d'élèves en situation de handicap. Bien qu'ils aient des taux très élevés d'élèves en retard à l'entrée en sixième, le collège Giono favorise la réussite de ses élèves qui sont plus de 58% à continuer leur scolarité au lycée, alors que le taux chute autour de 41% dans le collège Mallarmé. Ce dernier se démarque en tant que « collège de cité » avec une surreprésentation des jeunes professeurs âgés de moins de 35 ans (plus de 57%) et des résultats au brevet des collèges moins bons qu'à Giono. Ces différents indicateurs impliquent des images variées de ces collèges chez les parents d'élèves, qui ne développeront pas les mêmes pratiques scolaires selon leur collège d'affectation.

¹⁷⁸ Le fait d'être classé en ECLAIR implique des difficultés scolaires et sociales largement plus fortes que celles observées dans les réseaux de réussite éducative. De plus, les moyens mis en place ne sont pas les mêmes.

Figure 38 : Graphique de la composition sociale des collèges autour du quartier de Château Gombert, en 2009.



Le collège Malraux, quant à lui, se distingue clairement par sa situation et ses caractéristiques sociales et scolaires. Afin d'accueillir les enfants des nouveaux ménages, le collège André Malraux, anciennement situé dans le quartier de la Rose, dans un tissu urbain principalement composé de copropriétés dégradées et de cités HLM sensibles, a été délocalisé et reconstruit dans la ZAC de Château Gombert. Lors de ce déplacement, les enfants habitant dans la copropriété la moins populaire du quartier des Vieux Cyprès, y sont restés scolarisés. Sa localisation en dehors des cités HLM, dans un cadre naturel préservé, la qualité des bâtiments (établissement totalement reconstruit en 2000), ainsi que la stabilité de l'équipe pédagogique (faible taux de professeurs âgés de moins de 35ans) sont autant d'atouts qui lui confèrent une bonne image. Ce collège se démarque par sa composition sociale assez mixte où les élèves de catégories favorisées sont largement représentés. Parallèlement à l'homogénéisation sociale du quartier, la population scolaire de Malraux a gagné des élèves favorisés et de catégories moyennes, alors que la proportion des élèves défavorisés enregistre une baisse continue entre 2001 et 2012. Malraux propose une offre d'enseignement très classique excepté son pôle d'art vocal. Depuis 1994, le collège est lié à la Maîtrise des Bouches-du-Rhône par une convention avec l'Inspection Académique. Depuis 2006, le collège accueille une « Classe en horaire aménagé musique », CHAM. Cette classe a la particularité de ne pas être soumise à la sectorisation et pouvant accueillir des élèves de toute la ville. Certains parents développent alors des stratégies précoces en inscrivant leurs enfants dès le plus jeune âge à des classes de chants. A l'inverse des deux collèges présentés précédemment, Malraux obtient des taux de réussite et de passage en lycée général supérieurs, faisant partie des meilleurs établissements publics de la ville. Ces différents

indicateurs déterminent sa forte attractivité¹⁷⁹. Elle s'enregistre dans le nombre élevé de demandes de dérogation pour entrer dans l'établissement (tableau 19). Alors que les autres collèges publics de l'arrondissement enregistrent peu de demandes d'entrée, le collège Malraux est le plus convoité dans tout l'arrondissement, et, à l'échelle de la ville, il se positionne comme le second établissement public le plus demandé à l'entrée en 6^{ème} à la rentrée 2011.

Tableau 19 : Attractivité des collèges publics du nord du 13^{ème} arrondissement.

**Attractivité et demandes de dérogation des collèges publics
du Nord du 13^{ème} arrondissement en 2011**

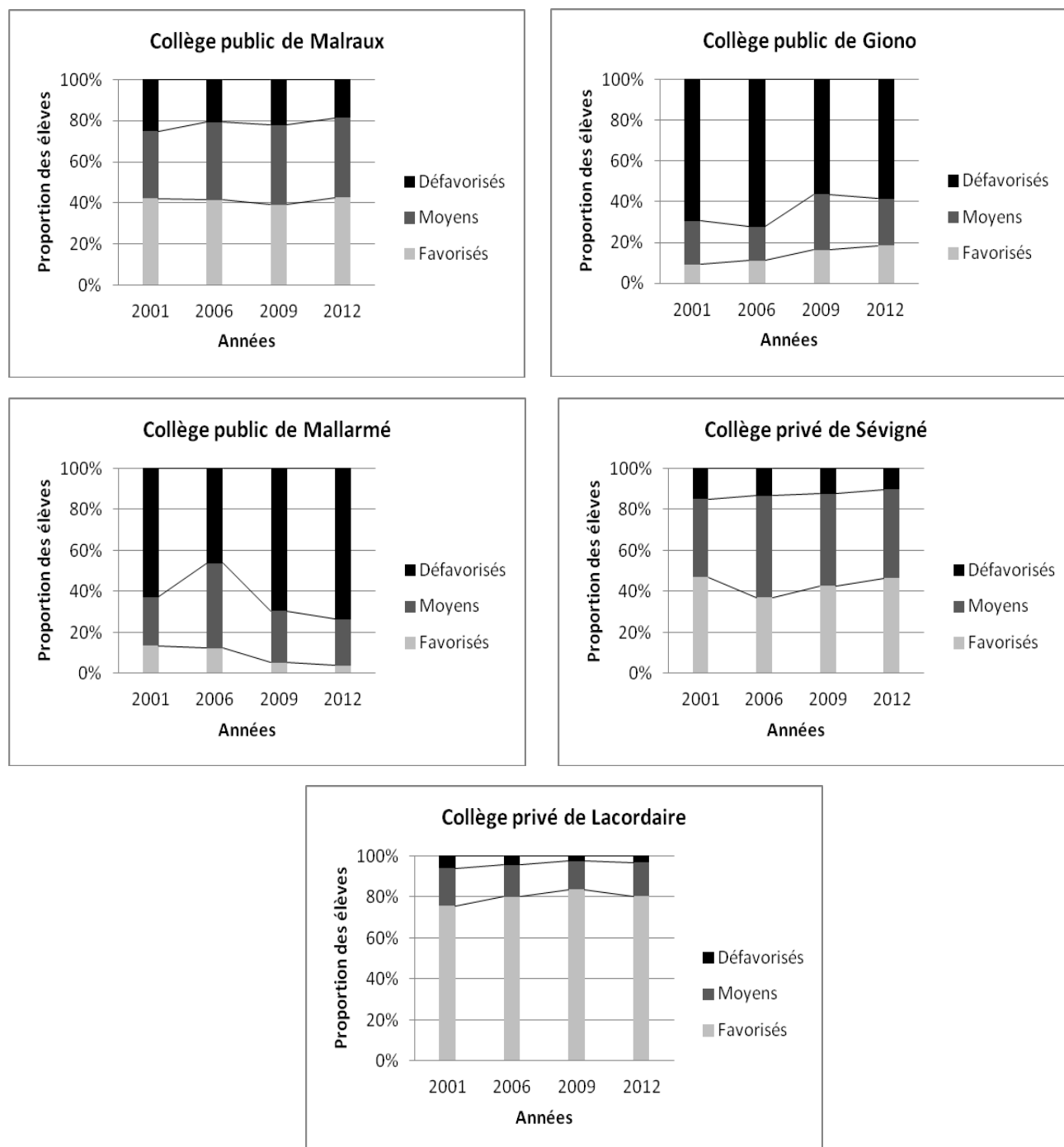
Nom	RAR	demande entrée	demande évitement	accords entrée	accords sortie
André Malraux	N	76	27	8	12
Jacques Prévert	O	7	74	7	37
Stéphane Mallarmé	N	8	58	8	15
Jean Giono	N	29	10	-	-

Sources: Enquête Carte Scolaire, réalisée par le bureau de la vie scolaire de l'IA 13, pour 2011-2012

¹⁷⁹ L'attractivité se définit par la seule prise en compte des demandes d'entrée, qui traduisent au plus près les attentes scolaires des parents d'élèves. Ces demandes correspondent au premier choix que font les parents avant que les dossiers ne soient traités par l'Inspection d'Académie.

Figure 39 : Histogrammes empilés à 100% représentant l'évolution de la composition sociale dans les collèges du quartier élargi de Château Gombert entre 2001 et 2012.

Sources : DAEC, Rectorat d'Aix-Marseille.



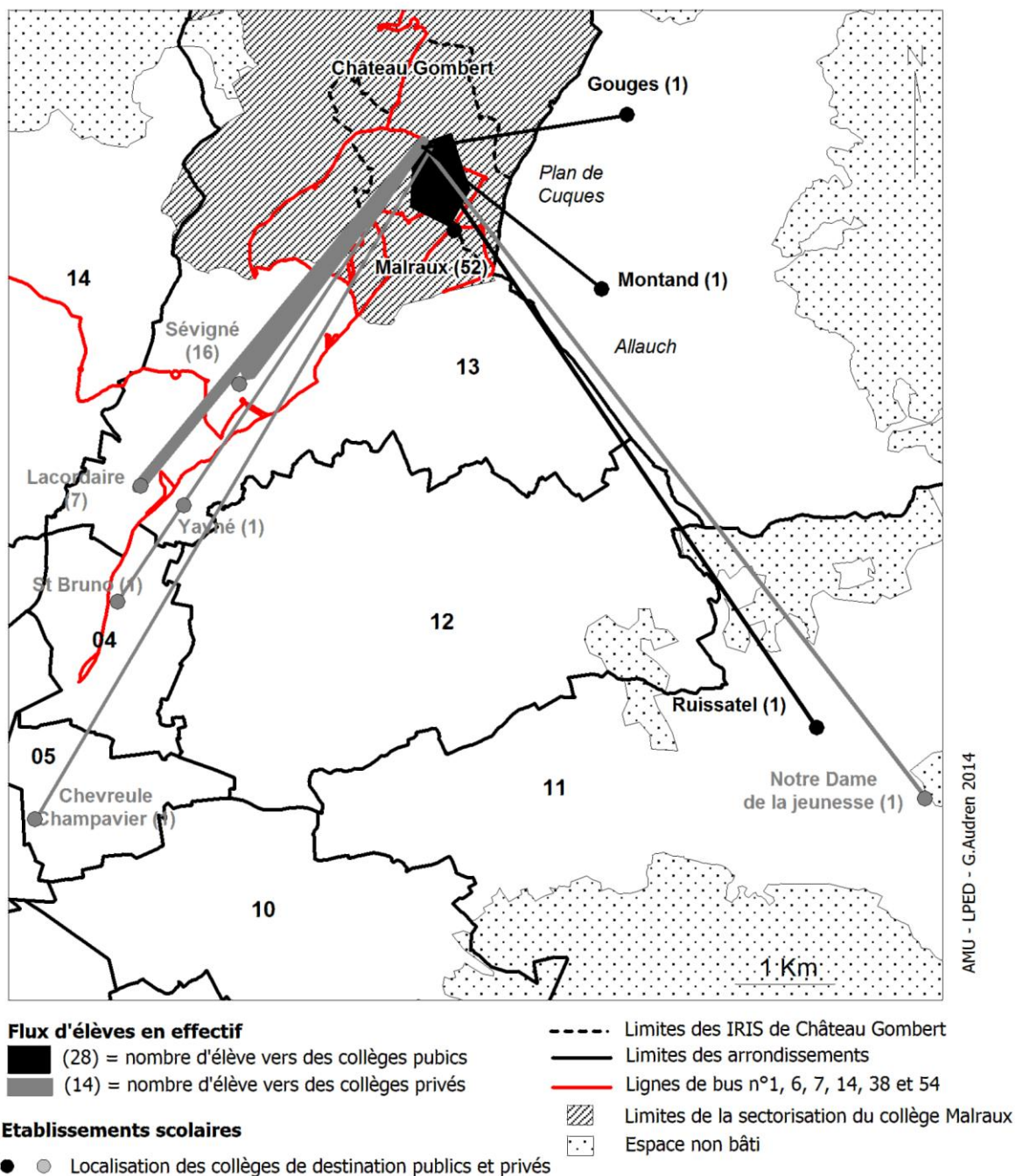
NB : Le tableau détaillé de ces chiffres de 2001 à 2012 se situe dans l'annexe 13 : Evolutions de la composition sociale des collèges de Château Gombert.

Situées pourtant assez loin du quartier de Château Gombert, les cités scolaires de Lacordaire et de Sévigné attirent de plus en plus d'élèves du quartier. Ce sont de plus grands établissements que les collèges publics et tous deux connaissent une augmentation de leurs effectifs entre 2006 et 2012. Ils se caractérisent par une proportion plus importante d'élèves en avance (âge d'entrée en sixième inférieure à 11ans) et d'excellentes performances scolaires, qui s'enregistrent dans les résultats au brevet et les taux de passage en seconde générale très élevés. Mais ce qui les distingue particulièrement, ce sont leurs compositions sociales très favorisées. A Lacordaire cette catégorie de population représente plus de 79% (dont plus de 65% d'élèves très favorisés, catégorie A, la plus élevée du classement), alors que la proportion d'élèves défavorisés est en baisse et n'atteint que 3%. A Sévigné, la tendance est la même, mais un équilibre semble se créer entre la proportion des élèves favorisés, et de catégories moyennes. Bien qu'ils ne proposent pas une offre d'enseignement très diversifiée, ces collèges sont attractifs, et les directeurs poursuivent une politique d'agrandissement de leurs locaux. Des responsables de l'urbanisme ou du Comité d'Initiative et de Consultation d'Arrondissements Education (CICA¹⁸⁰) de la mairie du 13/14^{ème} remarquent que tous les permis de construire pour leur extension ou leur agrandissement, ainsi que les demandes d'ouverture de classe, ne leurs sont jamais refusés. En bordure du collège Lacordaire, un espace boisé appartenait à la ville de Marseille. Il était convoité d'une part, par le collège privé qui souhaitait y construire un nouveau bâtiment et d'autre part, par certains élus locaux, qui imaginaient pouvoir reconvertir cette zone en piste cyclable ou pour des activités de plein air. Finalement, ce terrain a été vendu au collège.

Ainsi, l'offre publique locale est nettement divisée. Elle s'articule autour d'un collège défavorisé concentrant de fortes difficultés scolaires, un autre collège populaire mais connaissant une tendance favorable de diversification sociale de sa population, et le dernier, faisant figure d'exception dans l'arrondissement, scolarisant une majorité d'élèves favorisés. L'offre privée quant à elle se compose d'établissements préservés aux excellents résultats scolaires. Ces caractéristiques peuvent expliquer en partie les pratiques scolaires observées dans le quartier.

¹⁸⁰ Depuis 2001 cette expérience démocratique locale a travaillé sur les questions relatives à l'habitat puis a réorienté ce projet sur les questions éducatives dans les secteurs du 13^{ème} et 14^{ème}.

Etablissements scolaires fréquentés par les élèves de 6^e résidant dans les IRIS de Château Gombert, 13^e, en 2009



NB : Le quartier de Château Gombert est découpé entre deux IRIS (Technopole et Fumade), mais pour plus de représentativité la carte représente la synthèse des pratiques scolaires de ces deux IRIS, celles de l'ensemble du quartier.

2 - Des pratiques scolaires diversifiées au service de l'entre-soi

2.1 - Du respect de la carte scolaire aux logiques d'excellence

Les pratiques scolaires identifiées à Château Gombert traduisent une augmentation des pratiques d'évitement et une accentuation du recours au privé entre 2006 et 2009. 75,5% des élèves respectaient la carte scolaire en 2006 alors qu'ils ne représentent plus que 63,4% en 2009. La proportion des élèves ayant recours au privé augmente aussi passant de 18,6% à 32,9% en 2009. L'évolution des pratiques scolaires dans ce quartier confirme le recours généralisé au secteur privé, même dans des secteurs où le collège public est de bonne qualité. La carte 59 (p.373) traduit le respect massif de la carte scolaire à l'entrée en sixième, mais ne cache pas certaines pratiques d'évitement. Ces stratégies s'enregistrent majoritairement dans le secteur privé (90%), et seulement 3 élèves évitent en direction d'autres collèges publics, notamment dans des communes voisines. Bien que le choix du secteur privé dessine des pratiques plus éclatées, la majorité des élèves qui évitent sont scolarisés dans les deux établissements privés situés les plus près du quartier. Ainsi Lacordaire et Sévigné accueillent plus de 76% des évitants, alors que les autres établissements privés choisis correspondent à des orientations religieuses minoritaires¹⁸¹, ou à d'autres raisons d'ordre familial ou professionnel. La composition sociale des parents d'élèves qui respectent la carte scolaire enregistre autant de catégories moyennes que favorisées (à l'image de la composition sociale du quartier), alors que chez ceux qui évitent, la proportion des favorisés est plus forte (plus grande proportion des favorisés à capital économique), bien que celle des catégories moyennes (notamment dotée de capital culturel) est tout de même bien représentée. Ces stratégies d'évitement s'apparentent à des comportements élitistes dans une recherche de maximisation scolaire. L'entre-soi acquis par le lieu de résidence devient un « mode de vie » à protéger et passe par le choix d'établissements privés. La cité scolaire de Lacordaire attire les parents d'élèves pour qui le choix scolaire confirme une volonté plus forte de distinction sociale. La majorité des parents d'élèves cherchant à contourner l'établissement de secteur scolarisent leurs enfants dans le collège Sévigné, choisi pour son accessibilité (ligne de bus directe, horaires fixes), relativisant leur volonté de distinction sociale¹⁸². Enfin, notons que les frais de scolarité annuels à Lacordaire sont deux fois plus élevés qu'à Sévigné¹⁸³.

¹⁸¹ Yavné est un établissement privé de confession juive et sous contrat.

¹⁸² Synthèse des entretiens parents du quartier, 2011.

¹⁸³ En 2010, les frais de scolarité à Sévigné s'élevaient à 705€ alors qu'à Lacordaire ils atteignaient 1575€. En ajoutant les frais de demi-pension sur l'année on se rend compte que le prix à payer sur un an pour un élève de 6^{ème} demi-pensionnaire est à peu près similaire, 1627€ à Sévigné et 1892€ à Lacordaire.

L'analyse des dynamiques scolaires à Château Gombert souligne une fois de plus le poids déterminant du contexte social et scolaire local dans l'activation et la structuration des stratégies éducatives. L'homogénéité sociale du quartier permet le respect de la carte scolaire et atténue les stratégies d'évitement, qui s'enregistrent désormais dans le cadre de comportements scolaires élitistes. Le choix du privé traduit alors des logiques d'excellence. Sans parler de repli, ces dynamiques traduisent une préservation de l'entre-soi résidentiel dans l'espace scolaire.

2.2 - Mécanisme de production d'un territoire scolaire exclusif : l'exemple de la classe relais du collège Mallarmé

CE_14, 2011 : *« Les enseignants, mais aussi les représentants des parents d'élèves ne voulaient pas que les enfants côtoient des jeunes en difficulté... On a même parlé de mettre des horaires différents afin que les enfants ne croisent pas les élèves de la classe relais ; vous voyez la mentalité ! (...) Mais attention, c'était pas dit comme ça et je n'accuse personne mais on sentait bien qu'un peu de couleur aurait fait tâche au milieu, dans cet établissement ».*

En 2006, l'Education Nationale propose aux établissements qui le souhaitent la mise en place du dispositif relais, accueillant sur des périodes plus ou moins longues (4 semaines renouvelables trois fois) des élèves en très grande difficulté, à la limite du décrochage scolaire et de la marginalisation sociale. Le dispositif est rattaché administrativement à un établissement scolaire et placé sous la responsabilité du chef d'établissement. Il accueille des élèves provenant de plusieurs établissements scolaires, selon une répartition par zone ou par bassin de formation¹⁸⁴. Le responsable du bassin de formation Marseille Étoile Sud, qui est aussi le principal du collège Mallarmé à cette époque, propose au collège Malraux d'accueillir ce dispositif. D'après lui, ce collège neuf, plus grand et concentrant moins de difficultés scolaires, semble être le mieux positionné du bassin pour accueillir ce dispositif : *« (...) il fallait chercher un point de chute à cette classe relais. Comme nous n'en avons pas dans le bassin, il était évident que le besoin se faisait sentir. A l'origine j'étais partisan d'ouvrir cette classe relais dans un collège plus favorisé que les collèges ZEP du bassin (...) »* (CE_14, 2011). Il va alors présenter ce projet lors d'un conseil d'administration au collège Malraux, mais il est très mal accueilli, dans une séance aux discussions vives et aux discours violents :

¹⁸⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°32, 7 septembre 2006, MENE0602165C.

CE_14, 2011: « (...) l'accueil a été houleux, désagréable... ça été chaud pour être clair (...) En gros on m'a parlé comme à un chien, pour tout vous dire, et comme je suis assez vif, les échanges étaient tendus. Nous retrouvant coincé, il n'était pas question de se priver de ce dispositif et évidemment je me suis retourné vers mon CA pour dire, même si nous nous étions surchargé de difficultés, le CA a donc accepté bien sûr, d'accueillir ce dispositif relais à Mallarmé ».

Bien que plusieurs arguments différents aient été évoqués par les professeurs et certains parents d'élèves pour justifier leur refus, le responsable du bassin souligne d'autres propos. Les raisons finalement invoquées convergent vers la protection de la population scolaire : CE_14, 2011 : « Tout le monde était contre ! Les raisons, c'est ... mais c'est pas dit comme ça hein, mais bon, pas de ça chez nous ! Après on va chercher d'autres mots... le risque de... des arguments fallacieux liés aux transports du collège, l'éloignement... mais bon c'était ... des dérives, pas dit de façon explicite mais on est assez intelligent pour lire entre les mots, c'était raciste ! ». Après ce refus, le responsable du bassin s'est tourné vers son établissement, le collège Mallarmé, pour ouvrir ce dispositif. Malgré la crainte de certains professeurs, la classe relais a ouvert à la rentrée 2007. Le refus catégorique de l'ouverture de cette classe dans l'établissement éclaire les stratégies de protection scolaire et sociale activées à l'intérieur du collège. Quand l'achat d'un bien immobilier permet d'accéder à un secteur scolaire plus réputé, où la population scolaire est homogène, l'accès et la qualité de scolarisation dans le collège de secteur devient une valeur à protéger à l'intérieur des établissements (Charmes, 2007-a). Cet exemple illustre bien que l'entre-soi choisi, et acquis dans les ensembles résidentiels fermés, correspond à une forme de mise à distance (d'élèves socialement et scolairement en difficulté), qui doit être poursuivie et valorisée au sein de l'établissement scolaire de rattachement. Comme cela a été décrit au sein de classes plus aisées de la société (Pinçon, Pinçon Charlot, 2007), on retrouve dans ce contexte une volonté des parents d'accaparer un service public. Ainsi, pour préserver cet établissement, les parents et les professeurs verrouillent à leur manière, l'accès au collège. Certains parlent même d'ingrédients vers la privatisation d'un système scolaire (Charmes, 2007-a).

3 - Les enjeux locaux de l'appropriation territoriale

L'exemple précédent illustre un processus de protection du territoire scolaire, visant à préserver l'entre-soi social du collège, mais il provoque le creusement des inégalités scolaires à l'échelle locale. Les écarts sont de plus en plus importants entre secteurs de l'enseignement (public et privé), mais surtout à l'intérieur même du secteur public. Si le collège Malraux est protégé par des mobilisations internes, le collège Mallarmé se trouve confronté à une accumulation de difficultés, sociales et scolaires. Déjà classé ECLAIR et scolarisant une population largement défavorisée, Mallarmé ouvre une classe relais en septembre 2007. L'ouverture de ce dispositif illustre une accumulation des difficultés

sociales et scolaires et un empilement institutionnel de politiques de l'éducation prioritaire. Mais, ce n'est pas tant l'ouverture de la classe relais qui fait baisser le niveau scolaire ou la réputation du collège. L'effet du contexte social et urbain local est plus important dans l'évolution du collège et des pratiques des parents. En effet, la précarisation du quartier¹⁸⁵ et le sentiment d'insécurité, favorisent l'évitement du collège. Pour certains professeurs, la réputation du collège s'est ternie à cause de « l'effondrement social du quartier »¹⁸⁶, mais surtout à cause d'un événement local marquant, le meurtre d'un élève de la classe relais devant l'établissement en 2010. Largement évoquée dans les médias, cette affaire a contribué à surnommer Mallarmé de « collège kalachnikov », et a largement diffusé un sentiment d'insécurité dans le quartier et dans le collège. À la rentrée 2011, le collège Mallarmé fait partie des cinq établissements les plus fuis de la ville¹⁸⁷, considéré par les parents d'élèves comme trop dangereux¹⁸⁸.

Plusieurs professeurs et responsables syndicaux parlent même de « ghettoïsation »¹⁸⁹. Ce terme est alors utilisé comme une catégorie pratique de représentation, pour décrire un processus, traduire une image, mais il est difficile de l'appliquer au collège et ainsi le qualifier de ghetto. Si, le ghetto renvoie d'abord à la pauvreté (Lapeyronnie, 2008) et s'observe dans les collèges de ces quartiers par la concentration de population défavorisée, dans ce cas, elle augmente dans le collège entre 2001 et 2009, se structurant autour de la surreprésentation des défavorisés inactifs¹⁹⁰, par ailleurs sa dimension ethnique participe à sa définition. L'institutionnalisation de la ségrégation entre élèves blancs et noirs aux États-Unis dès les années 1950, a fait émerger les premières études sur la ségrégation scolaire (Rhein et al., 1999). Felouzis et al., 2005, parlent de « collège ghetto » lorsqu'ils analysent la ségrégation ethnique dans les collèges de l'académie de Bordeaux. Dans le cas de Mallarmé, le manque de données sur la composition ethnique du collège nous empêche de le qualifier en tant que ghetto scolaire. Même si certaines correspondances peuvent être faites entre habitants des cités voisines et population scolaire (certaines des cités ont été construites pour accueillir les rapatriés d'Algérie et les travailleurs maghrébins), elles ne constituent pas des indicateurs scientifiques suffisants pour estimer un degré quelconque de concentration ethnique dans le collège. Par contre, l'analyse des listes de noms et prénoms des élèves du collège apparaît être un bon moyen pour estimer l'origine ethnique de la population scolaire, comme l'ont

¹⁸⁵ Sources DGI 2001 et 2005 : Le revenu médian annuel par ménage passe de 25739€ à 12918€ entre ces dates.

¹⁸⁶ Terme assez fort employé à plusieurs reprises dans les entretiens réalisés auprès de deux professeurs du collège Mallarmé en 2011.

¹⁸⁷ Enquête Carte scolaire réalisée par l'inspection académique à la rentrée 2011.

¹⁸⁸ Extraits d'entretiens réalisés auprès de parents d'élèves, 2010-2011.

¹⁸⁹ Extraits d'entretiens réalisés auprès de professeurs et de responsables syndicaux du collège Mallarmé, 2011.

¹⁹⁰ Regroupement des retraités employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle, Connaissances Académiques Partagées, 2011.

fait (Felouzis et al., 2005) dans leur enquête sur l'apartheid scolaire dans l'académie de Bordeaux. Par manque de données, nous n'emploierons pas le terme de ghetto, mais par contre, on peut soulever son utilisation dans les discours de nombreux acteurs. Comme le terme de ghettoïsation, ces derniers sont de plus en plus employés par les professeurs, les parents d'élèves ou les acteurs sociaux du quartier. Leur emploi est maintenant fréquent dans le discours de ces acteurs, mais ils ne traduisent pas toutes les réalités et complexités locales de leurs définitions et de leurs formes.

L'exemple du refus de l'ouverture de la classe relais à Malraux illustre l'échec d'une directive institutionnelle visant à réduire les inégalités scolaires, ainsi que l'accentuation de la ségrégation scolaire. Dans cet exemple, les configurations locales du contexte urbain, social et scolaire, ainsi que la composition des équipes enseignantes, ont favorisé cet échec (Audren, 2012-a). Les visions opposées au sein des enseignants et des responsables de l'enseignement public, ainsi que leurs représentations différentes du rôle de l'Ecole publique, participent au creusement des inégalités scolaires à l'échelle locale. Lorsqu'on limite volontairement les contacts entre élèves favorisés et défavorisés dans les collèges, et qu'on favorise leur concentration dans des collèges déjà en difficulté, on augmente alors les opportunités d'accentuation de la ségrégation scolaire. Comme le souligne (Van Zanten, 2001), au-delà de l'accumulation des difficultés sociales, la concentration d'élèves en grande difficulté scolaire résulte d'une réelle volonté de leur mise à l'écart par des parents d'élèves et des professeurs, et ce processus correspond avant tout à une forme de ségrégation scolaire.

Conclusion :

Le choix délibéré de la municipalité d'attirer des catégories supérieures dans la ZAC de Château Gombert a permis l'homogénéisation sociale du quartier et la création d'espaces résidentiels standardisés. Mais la multiplication des ensembles résidentiels fermés contribue à une certaine fragmentation socio-spatiale et à la diffusion d'un mode de vie individualiste. Si le contexte urbain apparaît homogène socialement, le contexte scolaire local montre des divisions plus importantes notamment au sein de l'offre publique. Si le collège de secteur est à l'image de la population majoritaire du quartier de Château Gombert, les autres établissements, dont dépendent une partie des élèves de la ZAC, se distinguent par la concentration d'élèves défavorisés et en difficulté scolaire. Dans ce contexte, bien que le respect de la carte scolaire domine, l'évitement des collèges publics s'enregistre dans des établissements privés de plus grand prestige, illustrant des logiques d'excellence. A Château Gombert, l'homogénéité locale estompe quelque peu les stratégies d'évitement, et les comportements scolaires identifiés traduisent une forme de repli sur soi, dans la même proximité résidentielle et scolaire. L'affirmation de ces choix s'exprime dans le recours à une scolarité payante ou bien, dans des pratiques scolaires internes, que l'on pourrait qualifier de protectrices. La mobilisation de certains parents d'élèves et des professeurs contre l'ouverture d'une classe relais dans le collège Malraux a mis en évidence une volonté de protection du territoire scolaire, et de valorisation de l'entre-soi. Mais le prolongement de l'entre-soi résidentiel dans l'espace scolaire s'analyse en plusieurs étapes. Le processus identifié concourt alors à la production d'un territoire exclusif et relativise le rôle des parents d'élèves dans l'accentuation de la ségrégation scolaire.

La conjugaison de plusieurs actions participe à l'augmentation des inégalités socio-territoriales et au maintien d'une ville hétérogène. Les choix politiques en matière de renouvellement urbain, ainsi que les pratiques scolaires des acteurs locaux, favorisent l'instauration, puis le renforcement, de frontières dans l'espace scolaire. La fragmentation socio-spatiale à l'échelle de la ville implique des pratiques scolaires variées, ne s'enregistrant pas seulement à travers l'évitement scolaire. Ainsi, les pratiques scolaires peuvent être analysées comme des indicateurs de la fragmentation socio-spatiale. Mais en même temps qu'elles l'expriment, elles contribuent à la renforcer. Le vivre ensemble dans les territoires de l'éducation produit des territorialités nouvelles et contribue à renforcer ou redessiner les frontières dans l'espace urbain (Giband, 2011).

CHAPITRE 7 – Dans les « beaux quartiers » : la reproduction d'un territoire scolaire. Cas de la colline Périer (8^{ème} arrondissement).

Introduction :

Cette étude de cas vient en contre point des exemples précédents car le quartier Périer ne connaît pas de transformations urbaines majeures et n'est pas intégré à des périmètres d'action de la politique d'aménagement de la ville. Le quartier étudié, que l'on appellera Périer pour plus de facilité, est composé de trois IRIS principaux. L'IRIS Provence Ile de France est situé dans le nord du quartier de St Giniez et les deux autres, Cadenelle et les Boucles Périer se trouvent dans le quartier de Périer. Lieu historique d'ancrage de la bourgeoisie marseillaise, ce quartier ne connaît pas de profondes mutations socio-résidentielles et se caractérise par une constance des formes urbaines et résidentielles ainsi que des évolutions sociales. Le contexte urbain est homogène et socialement favorisé. L'offre scolaire publique est jugée de bonne qualité mais l'offre privée est sur-représentée. D'après François et Poupeau (2008), cette configuration d'homogénéité sociale et résidentielle implique une baisse des stratégies d'évitement et un respect massif de la carte scolaire.

Mais qu'en est-il à Périer ? Dans quelle mesure la densité des établissements privés affecte-elle les pratiques scolaires ? En quoi l'appartenance sociale peut-elle orienter certains choix scolaires ?

Appartenant aux « beaux quartiers » de Marseille, Périer, est depuis longtemps le lieu d'ancrage privilégié des grandes familles dans la ville. L'analyse du contexte urbain et scolaire met en évidence un fort entre-soi résidentiel qui semble se reproduire dans les collèges publics et privés du quartier. L'enjeu est alors de comprendre les mécanismes de production et de reproduction de cet entre-soi. Les pratiques scolaires identifiées traduisent une forme de distinction et le recours aux établissements de prestige contribue à la reproduction sociale des beaux quartiers. Afin de limiter l'enfermement social des élèves, les directeurs de ces établissements tentent d'ouvrir leurs élèves vers d'autres milieux. Mais quels sont les effets concrets de telles initiatives ? Au-delà des choix scolaires, l'entre-soi s'exprime aussi dans les formes de l'espace résidentiel.

1 - Les « beaux quartiers » :

Situé au sud de la ville le 8^{ème} arrondissement, s'étend du quartier Périer le plus proche du centre-ville jusqu'aux limites communales à l'extrême sud de la ville (aux Goudes). Caractérisé par des revenus médians et moyens largement supérieurs à la moyenne, il est principalement composé par de l'habitat individuel et concentre très peu d'HLM. La proximité du métro, la présence de plusieurs voies de communication principales permettent d'accéder rapidement au centre-ville mais aussi aux espaces de loisirs comme les plages du Prado et le parc Borély, situés à l'ouest. Localisés dans la partie nord de l'arrondissement, proches du centre-ville, les IRIS étudiés s'articulent autour du boulevard Périer, de la rue Paradis et du boulevard du Prado et sont tous sectorisés sur un seul collège public, Monticelli. Caractérisés par un contexte socio-résidentiel haut de gamme ces IRIS se distinguent par la forte concentration d'ensembles résidentiels fermés de standing. Le statut privilégié de ce quartier favorisé se renforce et s'observe à travers ses caractéristiques sociales urbaines et résidentielles, mais aussi par l'intermédiaire de son offre scolaire de qualité.

1.1 - A Périer, la reproduction d'un quartier favorisé :

CE_3, 2010 : « C'est des gens de Marseille qui avaient le pouvoir avec ce que ça veut dire, une vieille notoriété et un ancien pouvoir, qui ne sont plus forcément en phase avec ce qui se passe aujourd'hui. Y'a une certaine partie de la population qui est là-dessus (...) ça a complètement éclaté avec les nouvelles constructions autour du Prado (...), là ça a brassé et c'est devenu plutôt une population de cadre, avec un certain type d'attente sociale, à la fois sportive et intellectuelle (...) Avant y'avait une forte identité du quartier autour de la paroisse de St Giniez, car y'avait une équipe de jeunes prêtres qui avait bien relancé les choses mais là on sent que ça se dilue plus ».

Cet extrait permet d'identifier le quartier Périer, la zone étudiée, comme appartenant aux « beaux quartiers » définis par (Pinçon et Pinçon Charlot, 1989). Les caractéristiques sociales des résidents et leur évolution, confirment leur appartenance aux catégories favorisées. De plus, la paroisse est identifiée comme un lieu, vecteur d'identité. Comme l'école, la paroisse représente un des lieux d'ancrage des pratiques sociales dans les beaux quartiers. La bourgeoisie marseillaise a connu des évolutions différenciées et les catégories favorisées des beaux quartiers constituent désormais une mosaïque plus qu'elles ne caractérisent un bloc monolithique. Des distinctions fines s'établissent entre les anciennes familles bourgeoises et celles récemment arrivées, dont la fortune récente ne traduit pas une excellence sociale (Pinçon et Pinçon Charlot, 1989). Dans les beaux quartiers, il n'y a pas la même homogénéité sociale et justement dans ce contexte le recours à l'enseignement privé de prestige devient un marqueur, et permet de se distinguer socialement.

Même pour les familles privilégiées, la réussite sociale, et en l'occurrence, la reproduction sociale de positions dominantes et la transmission des héritages, passent par la reconnaissance et la légitimation de l'école. La réussite scolaire se traduit par l'accession aux meilleurs établissements (Pinçon et Pinçon Charlot, 1989). Mais il ne faut pas réduire les stratégies scolaires de ces familles au recours au privé, car elles dépendent du niveau scolaire et des configurations territoriales. A Paris par exemple, les grands lycées publics comme Henri IV ou Louis Le Grand sont largement valorisés. A Marseille, l'attrait du secteur public pour ces catégories de population s'opère plus tard, notamment en direction des classes préparatoires du lycée Thiers. D'autres recherches (Oberti, 2007), montrent une forte corrélation entre le fait d'habiter un espace sélectif et protégé¹⁹¹ et le recours au secteur privé. C'est aussi ce que relève (Van Zanten, 2009). Les stratégies résidentielles des catégories les plus favorisées leur permettent d'avoir accès à des environnements urbains regroupant des « semblables », mais au-delà de ce contexte, leurs stratégies scolaires se dirigent principalement vers le secteur privé. C'est ici, la tendance dominante à l'entrée en sixième.

Dans le quartier, le recours majoritaire au secteur privé, dans deux établissements privés de prestige, traduit alors une volonté d'entre-soi protecteur. Pour les parents d'élèves, la scolarisation dans ces établissements doit favoriser la transmission d'un certain nombre de valeurs et de pratiques permettant la reproduction du statut et du style de vie de la famille (Pinçon et Pinçon Charlot, 1989). Même si la scolarisation à Provence répond à ces attentes familiales, il peut être mal vécu par l'élève de rester scolarisé dans le même cercle pendant près de quinze ans (pour une scolarisation de la maternelle à la terminale). Cet entourage peut être pesant et la reproduction du style de vie ou du groupe social peut être difficile pour certains élèves. Le directeur de Provence souligne qu'à partir du lycée, certains de ses élèves dessinent des choix différents : *« Je pense aussi qu'il y a des ados qui en ont marre d'être dans un noyau de copain où on parle que de fric de fringues... et donc y'en a qui disent moi je veux aller dans le public au moins ce sera moins ce côté fric-fringue, volonté de changer d'horizon. Humainement, intellectuellement toute ma bande de copines c'est des « cagoles » etc... et j'ai envie de me faire un autre cercle d'amies etc... donc je veux aller voir ailleurs »* (CE_3, 2010). D'après (Van Zanten, 2009), le caractère payant et les modalités de sélection dans les établissements privés, garantissent une forte homogénéité sociale qui est souhaitée par les parents d'élèves. Cette homogénéité sociale se retrouve clairement dans les établissements du quartier, dont on a étudié la composition sociale très favorisée précédemment, mais pour le directeur de Provence, elle rime avec pression sociale. Il n'hésite pas à utiliser le terme de « ghetto » pour commenter la concentration d'élèves très favorisés dans son établissement dont il souligne les effets négatifs :

¹⁹¹ Comme c'est le cas à Périer avec ses ensembles résidentiels fermés de standing et des prix immobiliers très élevés.

CE_3, 2010 : « Mais d'un certain côté nous aussi on est un ghetto social (...) je crois qu'on est aussi très tributaire du quartier vu le milieu social (...) y'a une forte pression de fric, une pression de quartier, ce que je vous disais sur la pression vestimentaire, il faut la traduire par la pression sociale... tu vas pas à Serre Chevalier, tu vas pas à tel endroit, ce type de méchanceté qu'on a au collège. A l'adolescence on a besoin de marqueurs sociaux et on les marque par l'extérieur ».

Au-delà de la pression sociale qui s'exerce dans le quartier, le statut des parents d'élèves implique des comportements à la hauteur de leur position sociale. C'est un trait de la bourgeoisie que d'attendre en tout domaine d'être servie comme elle estime être en droit de l'être, quitte à manifester sa reconnaissance avec la plus grande courtoisie (Pinçon et Pinçon Charlot, 1989). Les discours des chefs d'établissements des collèges publics et privés du quartier sont similaires et confirment ce trait social. Ils relèvent des comportements clientélistes face à l'éducation et à leurs établissements.

CE_6, 2010 : « c'est des gens vraiment plein de fric, de la haute société... C'est un public très demandeur. Ils ont les avantages du privé mais restent dans le public ! Ce sont des consommateurs d'éducation, tout ce qu'ils veulent il faudrait le faire ».

CE_3, 2010 : « On a des parents qui sont d'un certain type de niveau social ou de profession qui fait que l'établissement scolaire pour eux c'est un supermarché où un self service de l'éducation ; donc on paye donc on a droit à telles choses... je paye donc je veux qu'à l'école mon enfant mange ce qu'il est incapable de manger à la maison (endive, brocoli qu'ils détestent à la maison il faut que ce soit à l'école !), il ya vraiment un certain niveau d'exigence ».

La position dominante de ces parents se retrouve alors dans des rapports parfois difficiles avec le personnel enseignant, c'est ce que relève le directeur d'un établissement privé huppé : « Certains parents qui pensent que leurs professions les met au dessus des enseignants. Y'a certaines violences que les profs connaissent ici c'est d'être considérés comme des larbins, des serviteurs de l'éducation ». Les comportements induits par la position de certains parents d'élèves posent aussi certains problème au chef d'établissement d'un collège public favorisé du quartier, qui doit sans arrêt répondre aux demandes d'explication des parents d'élèves : « par exemple une fois c'était l'ambassadeur du Sénégal qui arrive avec sa femme pour contester des remarques faites à sa fille qui s'était battue... il arrive à 18h, pose tous ses papiers sur le bureau (...) moi je laisse toujours ma porte ouverte car ça facilite le contact avec les parents, vaut mieux les rencontrer vite avant que cela ne s'envenime, ça désamorce les conflits parce que sinon la pression augmente ! ».

D'après Pinçon et Pinçon Charlot (1989), les parents d'élèves des catégories favorisées s'investissent fortement dans la scolarisation de leurs enfants et c'est ce que relèvent les deux chefs d'établissements rencontrés. Mais la présence des parents d'élèves dans l'établissement et les modalités du suivi des élèves diffèrent. Dans l'établissement privé très favorisé du quartier, les parents d'élèves sont très présents au niveau du petit collège (primaire), où ils s'investissent fortement notamment à travers les activités et la pastorale. Dans le collège public favorisé du quartier, l'investissement des parents d'élèves passe par le recours massif aux cours particuliers, mais aussi par un suivi régulier de l'organisation de la scolarité dans le collège : CE_6, 2010 : *« Y'a un grand suivi ! La majorité des élèves ont des cours en plus en rentrant, avec Acadomia... les enfants se disent que c'est pas grave de ne pas travailler la journée car ils le feront le soir. Les parents suivent beaucoup leurs enfants (...) Dès qu'un prof est absent les profs appellent direct ! Ils ont la plume très facile... ils écrivent régulièrement à l'IA en passant par une seule fédération de parents d'élève, la FCPE qui a la main mise, et qui est virulente parfois (...) »*.

Les attentes éducatives de ces parents d'élèves dépassent le seul apprentissage scolaire. Le recours aux établissements privés doit transmettre les savoirs indispensables à la réussite aux examens nationaux, mais ils doivent aussi assurer une éducation plus générale, « former les jeunes » à la responsabilité et les préparer à l'avenir. Cette fonction se retrouve clairement dans le projet pédagogique de l'établissement de Cluny. L'encadré ci-dessous souligne plusieurs aspects des fonctions des établissements privés des beaux quartiers. La notion de sélection est forte. C'est par le travail, puis par une décision de l'établissement, que les élèves peuvent entrer à Cluny. Sur les trois points principaux évoqués dans l'introduction du projet d'établissement, deux exposent la construction citoyenne et humaine des élèves. L'apprentissage scolaire semble être au second plan face à la formation à la responsabilité, qui fera des élèves de bons citoyens.

Encadré 16 : Extrait de l'introduction du projet éducatif de St Joseph de Cluny :

http://www.college-st-joseph-cluny.fr/documents/projets/projet_educ.pdf

« Lettre à un futur clunysien, lettre à une future clunysienne »

En septembre tu vas entrer dans un nouvel établissement scolaire pour quatre ans. Tu te prépares avec **ardeur pour obtenir l'autorisation d'y entrer**. Mais, que vas-tu apprendre au collège ? A travers toutes les disciplines que l'on va proposer, tu poursuivras trois buts essentiels :

- Apprendre à devenir un **citoyen libre, intelligent et cultivé**, capable de se connaître et de connaître les autres, de vivre avec eux, de les aider, capable de se maîtriser,
- Apprendre à travailler. Ton professeur principal jouera un rôle très important en ce qui concerne l'organisation générale de ton travail, mais aussi tous les professeurs dans leurs disciplines respectives.
- Apprendre à **s'engager dans des responsabilités et à les assumer**, être capable de prendre des initiatives tout en respectant les règles de vie de la Communauté Educative.
- (...) Le Collège Privé Saint Joseph de Cluny est un Etablissement Catholique d'Enseignement, dont le Projet Educatif a pour axe principal **l'éducation intégrale de la personne**.

Les différents éléments identifiés précédemment confirment les pratiques d'une population favorisée qui évolue dans un quartier privilégié/protégé. Au-delà de l'entre-soi scolaire, ces pratiques traduisent le renforcement de l'exclusivisme social dans le quartier. Mais cet exclusivisme se retranscrit aussi spatialement dans les espaces résidentiels.

Concentrées dans les beaux quartiers, les catégories favorisées cultivent un entre-soi possible, car le pouvoir social est aussi un pouvoir de l'espace (Pinçon et Pinçon Charlot, 2000). Les quartiers de la bourgeoisie sont toujours des quartiers neufs construits par elle et pour elle. Il faut donc que les familles fortunées aient d'abord investi un quartier et l'aient façonné à leur usage exclusif pour que celui-ci acquière une valeur exceptionnelle, c'est ce que Pinçon et Pinçon Charlot, 2000, nomme la « griffe spatiale » des quartiers. Ainsi pour mieux contrôler les espaces où elles vivent, les catégories favorisées font preuve d'un important protectionnisme urbain qui peut prendre différentes formes. Dans les communes huppées du Vésinet et de Maison Lafitte en banlieue parisienne, les familles de la haute bourgeoisie choisissent de se murer à l'intérieur de beaux quartiers dans des villas et hameaux totalement privés, dont l'entrée est sévèrement gardée. Elles interviennent aussi au niveau institutionnel et réglementaire avec les cahiers des charges et les plans des lotissements chics dans lesquels elles résident. Ces pratiques permettent de surveiller les processus urbains et d'intervenir avec efficacité sur leurs espaces résidentiels. Mais les processus en jeu dans le quartier Périer ne sont pas les mêmes que ceux identifiés par Pinçon et Pinçon Charlot (2006) au Vésinet ou à Maison Lafitte. S'ils observent un rôle

institutionnel très important des familles bourgeoises dans la préservation d'un cadre résidentiel favorisé, à Marseille, d'autres dynamiques ont contribué à la constitution, au renforcement social, et à la préservation des espaces résidentiels. Certes, dès leur construction les lotissements de la colline Périer sont le fait de la bourgeoisie marseillaise, mais les héritages fonciers et la position de la municipalité participent aussi au cloisonnement de l'espace résidentiel. Plusieurs années après la construction de ces lotissements, les résidents demandent de rétrocéder la voirie de leur lotissement, encore ouvert au public à l'époque, à la municipalité. Par manque de moyens financiers celle-ci refuse provoquant alors la fermeture physique de ces lotissements. Aujourd'hui, ces fermetures résidentielles forment de grands agrégats inaccessibles au public. En privatisant certaines voies et en limitant l'accès à des traverses piétonnières les résidents s'approprient des morceaux de la ville.

Les pratiques des catégories favorisées de la population s'apparenteraient alors à des formes d'appropriation de l'espace résidentiel et scolaire. D'après Pinçon et Pinçon Charlot (1989), *« il ne suffit pas aux catégories favorisées, habitant en zones urbaines où la sélectivité sociale est extrême, que l'espace urbain soit homogène. Par des processus administratifs et matériels de fermeture de l'espace aux autres usagers ou par des processus de contrôle du fonctionnement de milieux publics comme l'école, il leur faut renforcer encore la maîtrise de cet espace extérieur à la sphère domestique, qui sans cet effort constant de vigilance risquerait toujours d'introduire dans leur vie quotidienne des éléments socialement étrangers »*. Pour Agnès Van Zanten (2009), les pressions normatives qu'exerce un environnement social homogène, renforcent sans cesse la demande d'encore plus d'entre-soi. Celle-ci se traduit alors par la « colonisation » de certains établissements publics ou le recours à des établissements privés de prestige, déterminant alors un rapport instrumental et exclusif à la localité, au quartier, à l'espace résidentiel et scolaire. Mais cette notion d'appropriation est à relativiser dans ce quartier. Si le développement des ERF et leur emprise spatiale traduisent un certain processus de conquête de l'espace résidentiel, le manque de données ne nous permet pas de parler clairement de colonisation des établissements scolaires. Les données récoltées ne sont pas suffisantes pour parler d'appropriation d'un équipement public. Par contre, ici, la sélectivité sociale des établissements scolaires passe directement par le spatial, c'est-à-dire par les caractéristiques socio-résidentielles du secteur de recrutement.

1.2 - L'entre-soi social et résidentiel

Dès le 18^{ème} siècle la partie sud de la ville est valorisée par la bourgeoisie marseillaise. Qualifiée de « ghetto » par les discours hygiénistes de l'époque, la vieille ville est peu à peu abandonnée par les bourgeois et les constructeurs. Une migration lente et continue de la haute société et des propriétaires s'enclenche vers le sud. Deux principes guident ce déplacement. Le principe de contigüité dans le développement de l'habitat de statut social élevé participe au glissement sans rupture de ces catégories de population. Par effet d'imitation, et à travers le mode d'habiter, l'habitat et les espaces choisis, les catégories intermédiaires se rapprochent des catégories prestigieuses. Le choix social apparaît en fin de compte plus déterminant que l'intervention publique et régaliennne à l'origine de cette dissymétrie. De 1745 à 1753, c'est bien la société fortunée qui conduit et alimente ce déplacement et discrédite le centre-ville ancien. Ce déplacement est bien perçu comme un abandon volontaire. Mais ce choix social s'analyse aussi en parallèle de la présence d'aménités spécifiques (localisation du site, direction et nature des vents, qualité de l'eau...), pouvant être modulées par les localisations industrielles dangereuses et nauséabondes situées au Nord. La colline Périer représente un véritable espace de nature en ville où les domaines bastidaires protégés accueillent de magnifiques bastides châteaux. Dans le paysage cela s'observe par la concentration d'hôtels particuliers, de beaux immeubles ainsi que des villas le long du carrefour Périer/Paradis et sur la colline Périer. A cette époque, la « promenade » représente un « morceau de nature » dans la ville. Elle symbolise l'aisance et la sécurité. L'opération urbaine du Prado (percée de prestige réalisée au 19^{ème} siècle sur des fonds privés) détermine une promenade de luxe, et favorise l'implantation de populations fortunées. Fixant les règles de construction, la municipalité détermine des possibilités d'aménagement réduites, ne pouvant convenir qu'à des villas et des résidences prestigieuses. Avec ce « tropisme naturel » de la bourgeoisie vers le Sud, il est alors difficile de parler de ségrégation à l'échelle de la ville, entre le Sud et le Nord à cette époque. D'après Marcel Roncayolo (1996), la division sociale de l'espace urbain apparaît alors sous l'effet d'une décantation sociale plus que d'une assignation voulue et imposée. La concentration des catégories les plus favorisées dans cette partie de la ville se confirme aussi pendant l'entre deux guerres où ces quartiers deviennent le site d'élection des grands immeubles de luxe. De plus, l'organisation du parcellaire caractérisé par l'existence de grands domaines facilite le lotissement progressif de la colline Périer (exemple du Parc Talabot qui commence à se lotir en 1936).

De nos jours, l'espace résidentiel se compose principalement de grands ensembles résidentiels fermés, contigus, représentant une part importante des logements mais aussi de la surface urbanisée. L'IRIS de la Cadenelle se démarque par la présence de résidences de haut standing, ultra sécurisées et dotées de services particuliers comme la présence de gardes assermentés, de tennis et de piscine. A part l'augmentation de la sécurisation dans

les résidences et l'érection de grille, cet espace n'a pas connu de transformations résidentielles majeures. La municipalité n'a pas mené d'opération urbaine importante et la constance sociale et résidentielle décrit le mieux ces IRIS.

Résidences fermées et services : exemple La Cadenelle, du William et des Jardins de Thalassa



Résidence de la Cadenelle avec sa vue mer, son bus scolaire privé pour les enfants de la résidence ...
Photos : Garniaux J., Audren G., 2008.



La résidence William, qui intègre aussi un Tennis Club où l'entrée est très sélective...
Photos : Garniaux J., Audren G., 2008.

Les Jardins de Thalassa, une entrée monumentale, des héritages du patrimoine bastidaire et les services proposés à l'intérieur de la résidence
Photos : Garniaux J., Audren G., 2008.

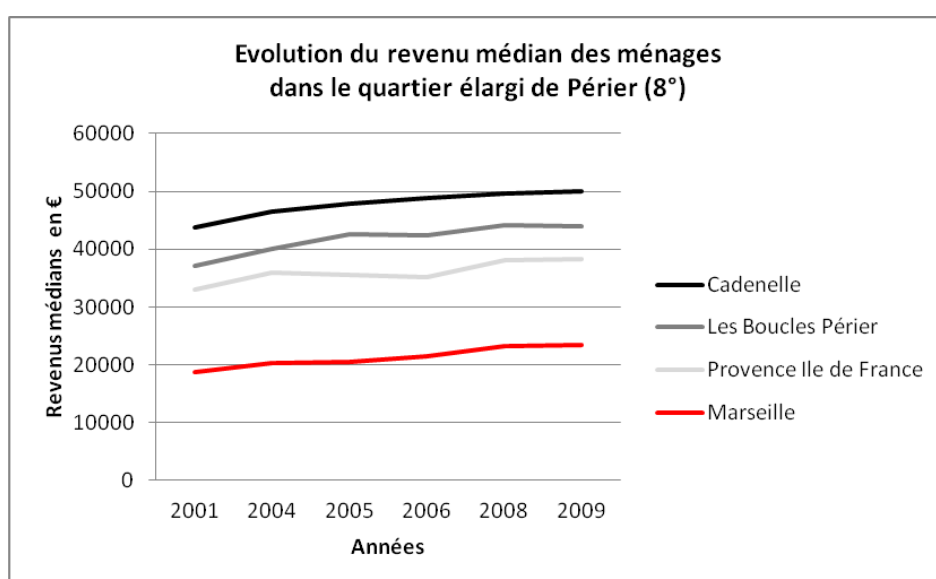
Figure 40 : Planche d'illustration des services dans les résidences fermées de la colline Périer



Ces caractéristiques résidentielles et urbaines s'enregistrent dans la stabilité des indicateurs socio-économiques. En effet, l'homogénéité résidentielle est lisible dans la concentration de la population favorisée.

La population reste stable entre 2006 et 2010. Les indicateurs sur le logement montrent que les propriétaires sont les plus représentés (dépassant 65%) et en augmentation sur la colline Périer (La Cadenelle et Les Boucles Périer) alors qu'ils baissent, et sont minoritaires, dans l'IRIS Provence Ile de France. La grande taille des logements est une constante. Les résidences principales sont toutes majoritairement composées de 4 pièces. Les taux élevés de ménages possédants au moins une voiture, voire deux, caractérisent alors une population nettement favorisée. Alors qu'ils habitent des quartiers proches du centre-ville, et bien desservis par les transports en commun, plus de 70% des ménages possèdent une voiture et près de 30% en possèdent deux. Cependant cette tendance est à la baisse entre 2006 et 2010. Ces IRIS ne connaissent pas de profondes transformations et cela s'observe dans la structure socio-professionnelle de la population qui évolue peu entre 2006 et 2010. Les cadres et les retraités sont les catégories les plus représentées alors que les ouvriers et les employés représentent moins de 10%. La baisse du taux de chômeurs et l'augmentation des diplômés du supérieur sont deux dynamiques communes à tous les IRIS. Les proportions de chômeurs sont largement en dessous de la moyenne marseillaise, alors que celles des diplômés du supérieur, sont supérieures. Ces tendances confirment le statut privilégié des quartiers, mais l'évolution des revenus est encore plus parlante.

Figure 41 : Graphique de l'évolution des revenus médians des ménages, par IRIS dans le quartier élargi de Périer entre 2001 et 2009. Sources : DGI.

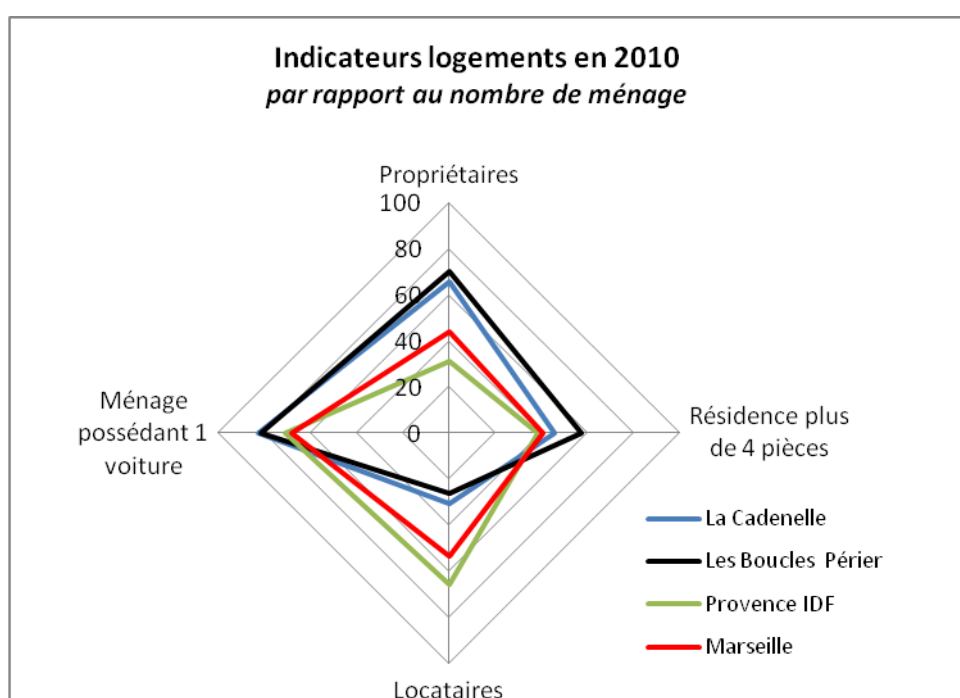
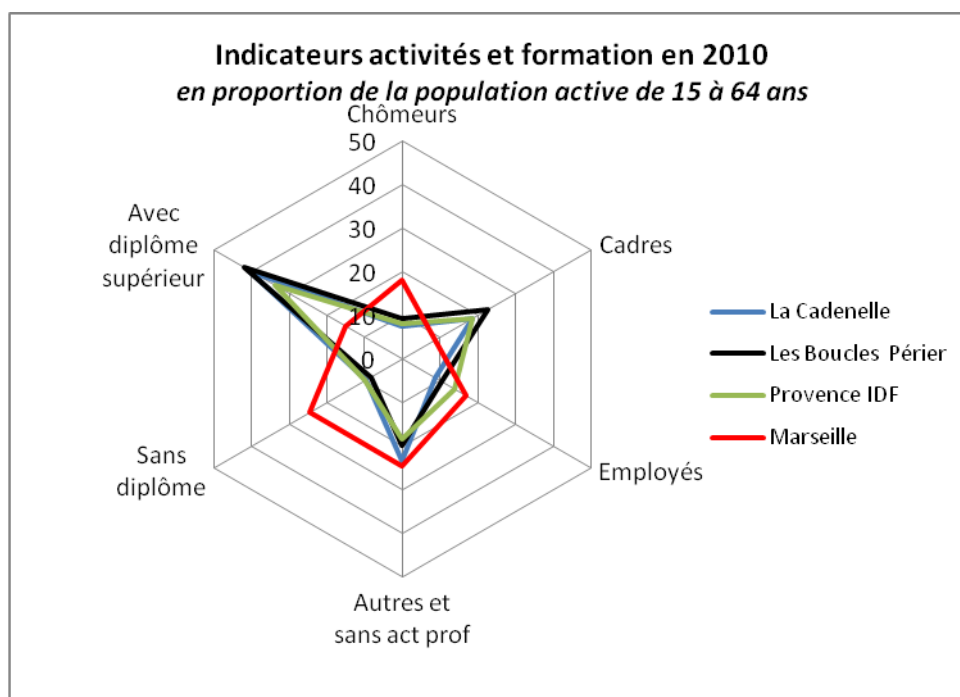


Les revenus médians des ménages sont largement supérieurs à la moyenne marseillaise et ils augmentent de près de 6000€ entre 2001 et 2009. Les revenus du premier décile, compris autour de 10000€, sont assez stables et en légère augmentation. Par contre, le 9^{ème} décile connaît une évolution plus marquée, dépassant les 129300€. Les revenus de cette catégorie augmentent de plus de 30000€ en 8 ans. Même dans ces quartiers favorisés les écarts se creusent entre les très favorisés et le reste des habitants. Cette tendance traduit une évolution différenciée de la bourgeoisie marseillaise. Si, une partie s'enrichit encore plus, l'autre subit les contre coups de la crise économique ou de l'éclatement de la cellule familiale. Bien que leur logement se maintienne dans ces quartiers, grâce à leur statut de propriétaire, cette part de population n'appartient pas forcément à la « haute société » marseillaise. Mais la composition de la structure des revenus des ménages montre qu'on a à faire à un type bien particulier de bourgeoisie. Bien que la part des salaires soit la plus importante, elle ne représente pas la majorité de la composition des revenus pour les IRIS Cadenelle et Ile de France. Sa proportion reste stable entre 2001 et 2009 et représente entre 39 et 50% des revenus. La part des pensions et retraite (les pensions alimentaires sont comprises dans cette catégorie) est elle aussi stable (entre 18 et 25% des revenus). Par contre la part des bénéfices est l'apport dans les revenus le moins représenté et en baisse, atteignant entre 13 et 17%)¹⁹². L'évolution la plus marquée s'enregistre dans la part des autres revenus (patrimoine, valeurs, capitaux mobiliers, revenus fonciers et les recettes brutes de location), en forte augmentation dans tous les IRIS, près de 23% dans l'IRIS de la Cadenelle.

L'analyse de ces différents indicateurs socio-économiques et démographiques souligne la reproduction d'une population favorisée dans un quartier aisé de la ville. Les quartiers ne connaissent pas de profondes transformations mais l'évolution des revenus souligne un renforcement du statut privilégié de ces IRIS.

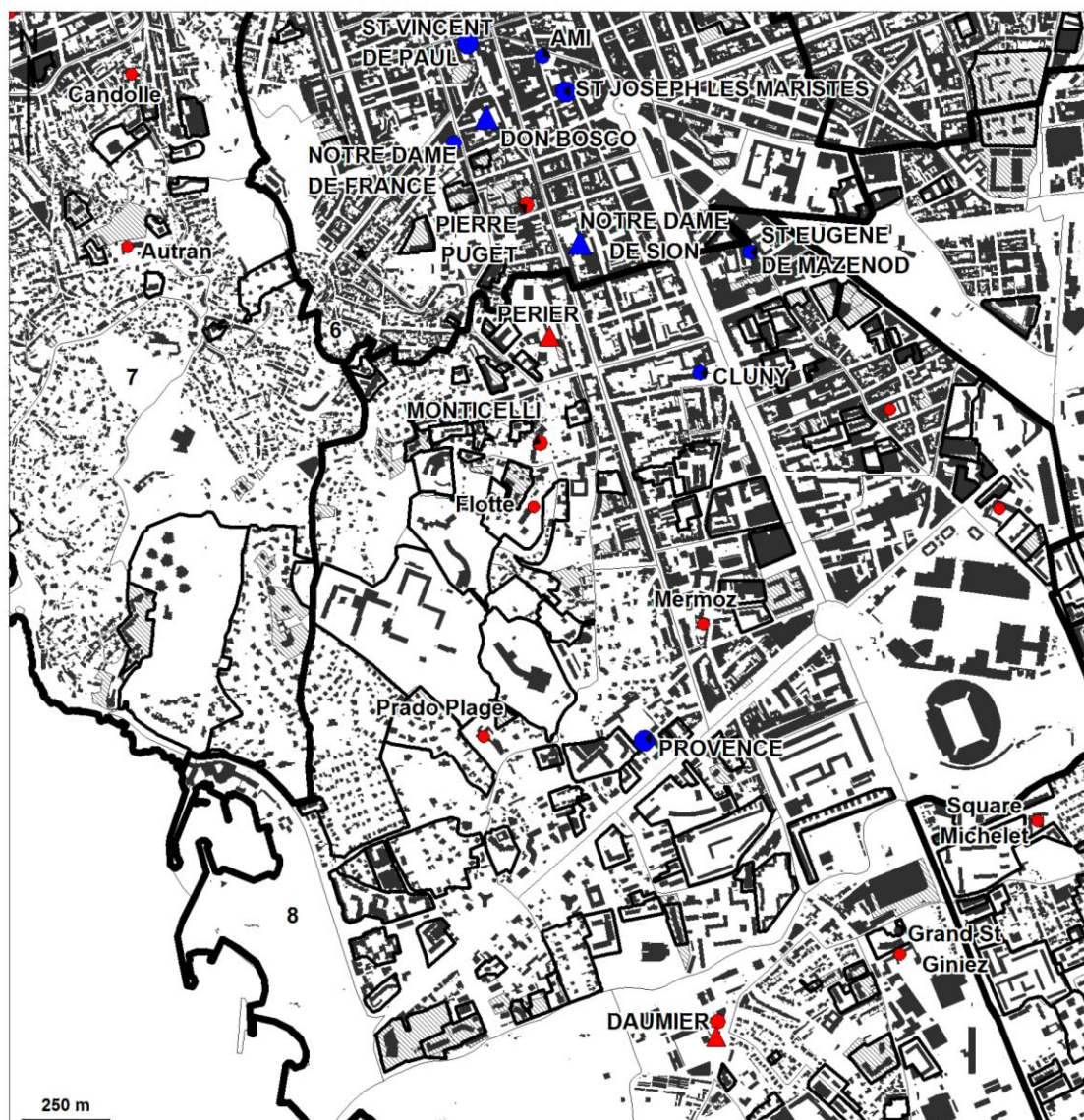
¹⁹² La part des bénéfices représente les revenus d'activités non salariées, les revenus nets de déficit et hors plus values des indépendants, ainsi que les bénéfices industriels et commerciaux.

Figure 42 : Diagrammes en radar des indicateurs socio-économiques pour les IRIS du quartier Périer en 2010.



NB : le tableau détaillé de ces chiffres pour les années 2006 et 2010, ainsi qu'un complément d'information se situent dans l'annexe 14 : Evolutions des indicateurs socio-économiques à Périer entre 2006 et 2010.

Contexte territorial et scolaire de la colline Périer



AMU - LPED, Audren G., 2014

Offre scolaire publique :

- Ecoles
- Collèges
- ▲ Lycées

Offre scolaire privée :

- Collèges
- ▲ Lycées
- Cités scolaires

Contexte urbain

- ▬ Limites des arrondissements
- ▬ Limites des IRIS
- ▨ Logements neufs (construits après 1993)
- ▬ Ensembles résidentiels fermés
- Bâti

Sources : Rectorat d'Aix Marseille, 2009,
LPED 2013-2014, MPM, 2014

Carte 60 : Contexte territorial du quartier Périer, 8ème

La colline Périer rassemble de nombreux marqueurs des « beaux quartiers ». Ce quartier forme un territoire spécifique où l'entre-soi social est préservé. Ainsi l'entre-soi (social et résidentiel) se retranscrit aussi dans un entre-soi scolaire, visible ici par la forte concentration d'écoles, collèges, lycées (et même des classes préparatoires scientifiques et de commerce à Notre Dame de Sion) permettant une scolarisation sur place, dans des établissements prestigieux à l'image de la cité scolaire de Provence ou des lycées Périer (public) ou Notre Dame de Sion (privé).

1.3 - Une offre scolaire de qualité marquée par la forte représentation du secteur privé

Le contexte scolaire se caractérise par la forte représentation de l'offre scolaire privée de proximité. La densité des établissements privés s'enregistre dans les quartiers voisins du 6^{ème} arrondissement, situés plus au nord, où quatre établissements proposent des enseignements différents¹⁹³. Sept collèges privés se situent dans un rayon d'environ 1 Km. Il existe ici trois collèges principaux. Le collège public de Monticelli, dont le secteur de recrutement englobe l'ensemble des trois IRIS concernés et deux cités scolaires de prestige, Provence et Cluny, qui scolarisent les enfants de la maternelle à la terminale. Le secteur de recrutement du seul collège public de la zone est homogène socialement et il ne s'opère pas de décalage entre l'offre scolaire et la population du quartier. La bonne réputation du collège Monticelli ainsi que la qualité des autres établissements correspondent aux attentes éducatives des parents d'élèves.

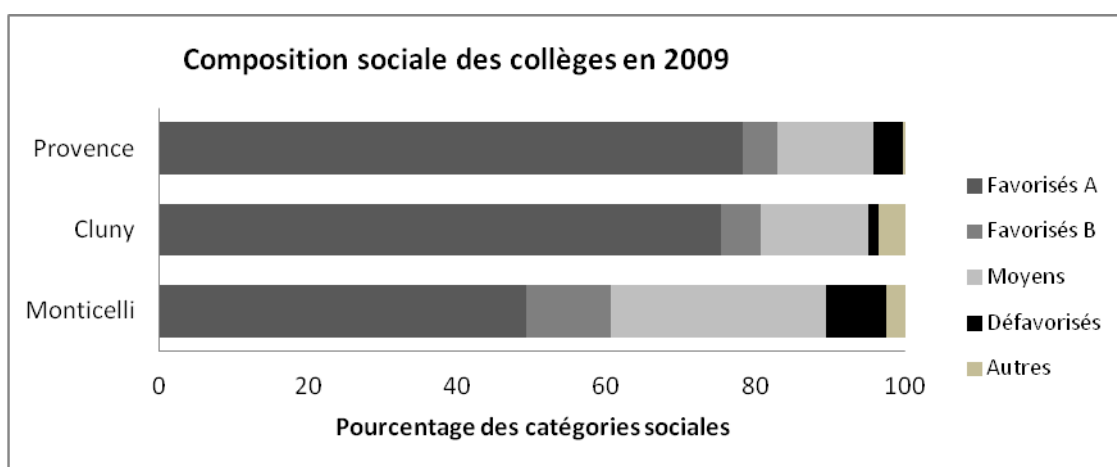
Le collège Monticelli est un établissement de taille moyenne avec des effectifs en légère augmentation. Situé au centre de la zone étudiée, le long du boulevard Périer, il est facilement accessible par les transports en commun, notamment les bus 73 et 74 qui s'arrêtent juste devant. Le bâtiment principal a été construit en 1951 mais le CDI a été rénové en 1999 et un nouveau réfectoire a été construit en 2011. Cette réalisation fait suite aux demandes du chef d'établissement et des parents d'élèves qui trouvaient dangereux que les élèves se déplacent tous les jours dans le réfectoire du lycée Périer situé de l'autre côté du grand boulevard. Le collège peut être qualifié de classique par son offre d'enseignement. Il n'y a pas d'options rares ni de parcours scolaires spécifiques mais il existe une section européenne italien. La bonne réputation de l'établissement s'analyse à travers ses bonnes performances scolaires ; plus de 89% des élèves poursuivent leurs études en lycée général et le taux de réussite au brevet des collèges dépassent les 94% en 2009. La stabilité de l'équipe pédagogique et la faible représentation des professeurs de moins de 35 ans alimentent la

¹⁹³ On observe une diversification des orientations pédagogiques et confessionnelles dans les collèges privés de proximité. Le collège St Vincent de Paul propose un enseignement professionnel, Eugène de Mazenod se spécialise dans l'accueil d'élèves dyslexiques tandis qu'Ami est un établissement de confession israélite. Provence et Cluny sont reconnus pour leur excellence sociale et scolaire.

bonne image du collège. La population scolaire de l'établissement est à l'image de celle du quartier. Les élèves favorisés (59,6%) sont majoritaires mais en baisse entre 2001 et 2012. Dans cette catégorie de population ce sont les élèves très favorisés (favorisés A selon le classement du MEN) qui sont surreprésentés (48%). A l'inverse, les catégories moyennes et défavorisées sont beaucoup moins représentées, respectivement 28,4 et 9,3%, mais en augmentation entre ces dates. Malgré les caractéristiques socio-éducatives du collège, les pratiques à l'entrée en sixième pour le secteur de Monticelli décrivent un évitement majoritaire en direction principalement du secteur privé.

Figure 43 : Graphique de la composition sociale des collèges du quartier élargi de Périer en 2009.

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2009.



Reconnus pour leur excellence sociale et scolaire, les deux établissements privés, Provence et Cluny, se distinguent par la surreprésentation des élèves très favorisés et leurs bonnes performances scolaires. Les taux de réussite au brevet des collèges dépassent les 99% en 2009, et ceux du passage des élèves de troisième en seconde générale dépassent les 96%. L'offre d'enseignement reste classique mais ces établissements proposent quand même des classes bilingues et une section européenne à Cluny. L'ouverture d'une classe bilingue chinois dans le collège Provence marque une différence. Lors de notre premier entretien en 2010, le directeur de l'établissement avait comme projet de proposer cet enseignement pour mieux répondre à la demande d'un certain type de population nouvellement arrivée dans le quartier et favoriser le développement de carrières dans le commerce international. En 2013, l'enseignement du chinois est proposé dès la sixième en option ou en classe bilingue. Cet exemple souligne une forme de spécialisation sociale à travers des choix pédagogiques. Mais ce qui distingue le plus ces établissements sont les caractéristiques sociales de leurs populations scolaires qui traduisent une agglomération sociale. Les élèves de catégories moyennes et défavorisés sont minoritaires et en baisse entre 2001 et 2012. A l'inverse, les catégories favorisées, surtout les plus aisées, sont

surreprésentées et en forte augmentation entre ces dates¹⁹⁴. L'analyse des indicateurs scolaires et de la composition sociale des collèges montre des dynamiques différenciées entre secteur d'enseignement. Si le collège public est encore favorisé, il connaît une tendance à la diversification sociale des élèves. L'augmentation des élèves de catégories moyennes et défavorisés à Monticelli permet d'améliorer la représentation de la mixité sociale de l'établissement. A l'inverse, la spécialisation sociale des collèges privés contribue à constituer des bastions scolaires extrêmement favorisés, où la mixité sociale est de moins en moins représentée.

¹⁹⁴ A Provence les élèves défavorisés perdent 6,5 points et à Cluny les élèves de catégories moyennes baissent de 7 points. Par contre, les favorisés A, représentent la majorité de la population scolaire. Ils atteignent 80,6% à Provence et 74,3% à Cluny en 2012. Cf- Histogrammes empilés à 100% de l'évolution de la composition sociale dans ces collèges, p.399.

Indicateurs scolaires 2012 - 2013								
Sigle	Nom	Statut/Tutelle	Population scolaire		Performances scolaires	Caractéristiques d'enseignement		
			Avance	Retard	Passage de 3° - 2nde	Options	Parcours/sections	Prof -35ans
CLG PR	PROVENCE	Jésuite	11,1	0	97,7	Lat-Gr - LV2: Agl-All-Esp-Chinois	Bilangue	-
CLG PR	CLUNY	Diocèse	5,9	2,1	96,2	Lat-Gr - LV2: Agl-All-Esp-It	Bilangue - Européenne	-
CLG	MONTICELLI	-	3,8	9,8	89,7	Lat-DP3 - LV2: Agl-All-Esp-It	Européenne	25

Pratiques scolaires principales à l'entrée en 6°						
Nom	Années	NB_tot_6_hab_sect	Tx_respect_CS	Tx_evitement	Tx_evit_privé	distce_recrut
MONTICELLI	2006	243	42,80	57,20	91,4	658,9
	2009	259	42,08	57,92	88	814,6

Indicateurs généraux en 2009				
Sigle	Nom	Eff_tot_coll	Eff_tot_6	Tx_boursier
CLG PR	PROVENCE	729	181	1,6
CLG PR	CLUNY	766	191	3,7
CLG	MONTICELLI	555	140	10,0

Sigles des options et parcours :

Agl = anglais

All= allemand

It =italien

Esp= espagnol

Lat = latin

Gr = grec

Bilangue= classe bilingue

Européenne = classe européenne

Variables :

Avance = Pourcentage des élèves en avance à l'entrée en 6° en 2013.

Retard = Pourcentage des élèves en retard d'un an et plus à l'entrée en 6° en 2013.

DNB = Note moyenne en contrôle continu DNB en 2012.

Passage 3°-2^{nde} = Taux de passage de 3° en 2nd générale en 2013.

Nb_tot_6_hab_sect = Nombre total d'élève de 6° habitant le secteur.

Tx_respect_CS = Taux de respect de la carte scolaire à l'entrée en 6°

Tx_evitement = Taux d'évitement de la carte scolaire à l'entrée en 6°.

Tx évit_privé = Proportion des évitants qui se dirigent vers un établissement privé.

Distance recrut = Distance moyenne de recrutement de l'ensemble des élèves du collège en mètre.

Eff_tot_coll = Effectif total du collège.

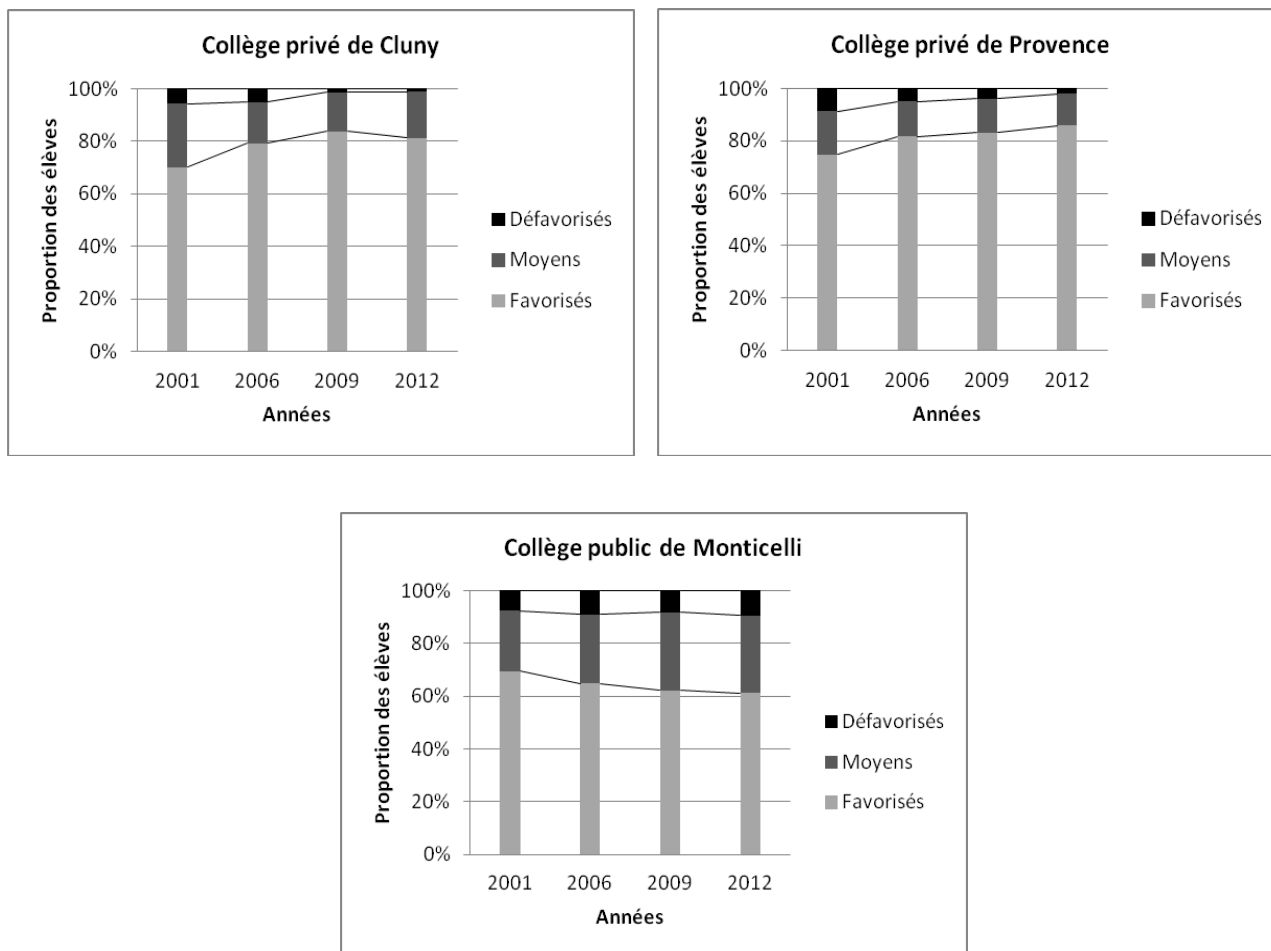
Eff_tot_6 = Effectif total des élèves de 6°.

Tx Boursier = Proportion d'élèves boursier sur critère social.

Tableau 20 : Planche de tableaux présentant les données scolaires du quartier élargi de Périer.

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2006, 2009 et 2013. Traitements personnels 2012.

Figure 44 : Histogrammes empilés à 100% représentant l'évolution de la composition sociale dans les collèges du quartier élargi de Périer 2001 et 2012. Sources : DAEC, Rectorat d'Aix-Marseille.



NB : Le tableau détaillé de ces chiffres de 2001 à 2012 se situe dans l'annexe 15 : Evolutions de la composition sociale des collèges de Périer.

2 - Préserver l'entre-soi : vers le renforcement de l'exclusivisme social ?

2.1 - Des pratiques scolaires spatialement localisées

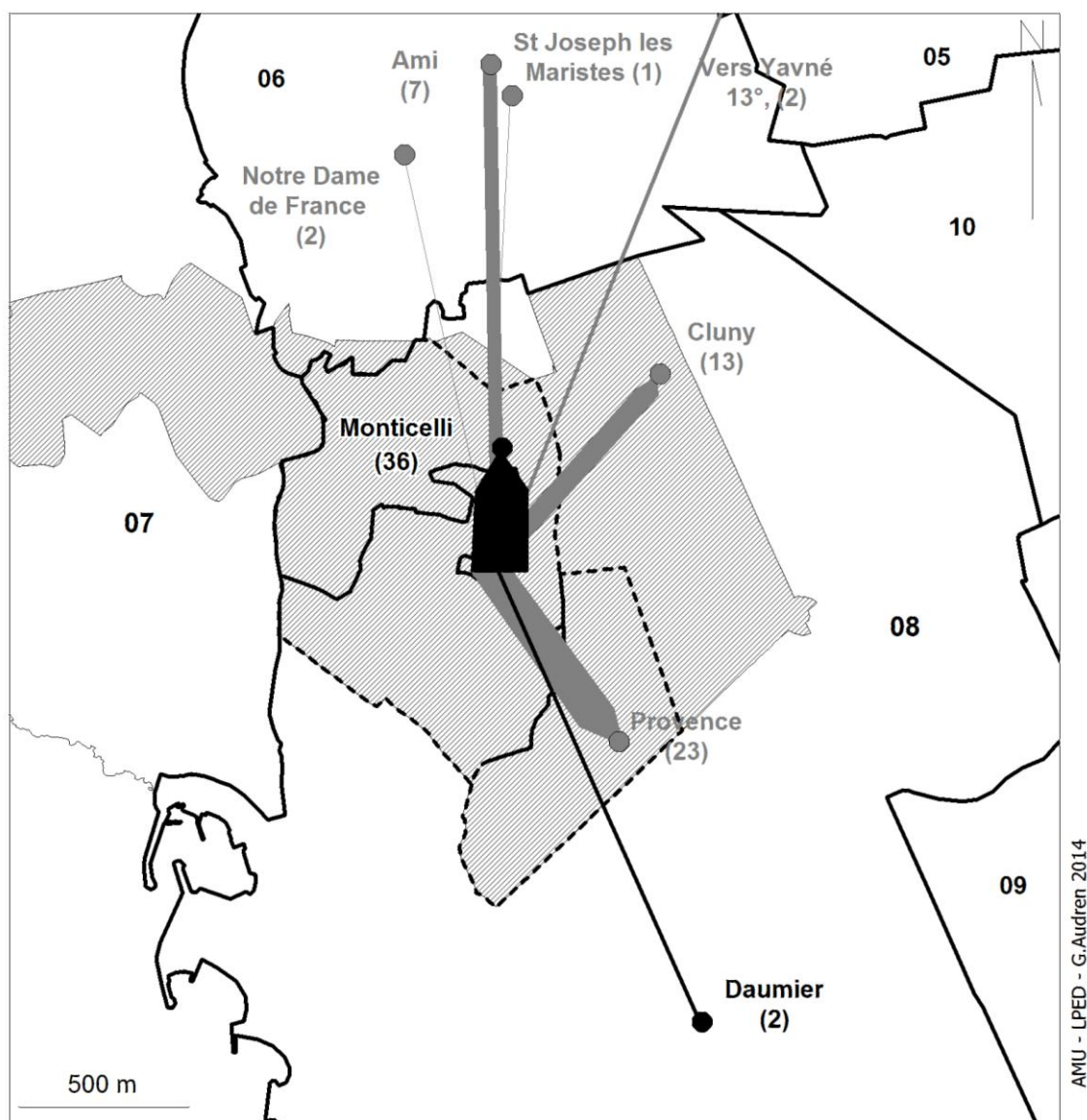
La carte 61 (p.402) montre des pratiques scolaires localement spatialisées dans le quartier. En 2009, 41,9% des élèves de sixième respectent la carte scolaire alors que 58,1% l'évitent. Même si l'évitement augmente entre 2006 et 2009, les choix se portent majoritairement sur les collèges privés de proximité. Ainsi, l'évitement scolaire à l'entrée en sixième se caractérise par un recours massif au secteur privé (plus de 88% des choix). Le renforcement de la tendance à l'évitement entre ces dates s'enregistre en direction du privé mais les établissements choisis sont plus diversifiés. En 2006, les élèves qui évitaient se répartissaient principalement dans les trois collèges privés de proximité, alors qu'en 2009, d'autres établissements des quartiers voisins attirent. Même si Provence et Cluny sont les plus sollicités, un certain nombre d'élèves se dirigent vers des établissements de confession israélite (Ami dans le quartier voisin et Yavné, plus éloigné, situé dans le 13^{ème} arrondissement), et vers d'autres collèges de proximité, moins marqués socialement. Ainsi, la majorité des pratiques scolaires (évitement ou respect) sont largement centrées sur le quartier et les distances moyennes parcourues par les élèves de sixième sont faibles, autour de 798,4m, en dessous de la moyenne marseillaise de 1298,2m. L'analyse sociale des pratiques scolaires montre que les catégories très favorisées, possédant un capital économique, évitent dans les collèges privés de Provence et Cluny et que les catégories moyennes, principalement dotées de capital culturel, respectent majoritairement la carte scolaire. Dans ce quartier il semble que les choix scolaires déterminent des circuits de scolarisation particuliers, marqueurs de distinction sociale, traduisant un renforcement de l'exclusivisme social par le recours aux établissements privés de prestige. Au collège Provence, l'ensemble des élèves de sixième ne réside pas dans le quartier, mais 47% des élèves habitent dans le 8^{ème} et près de 38% résident dans les deux arrondissements voisins du 7^{ème} et 9^{ème}. L'arrivée d'élèves d'autres secteurs n'introduit pas de diversité mais contribue à la spécialisation sociale du collège.

Le recours à l'établissement privé jésuite de Provence est ancré historiquement dans les choix scolaires de la bourgeoisie marseillaise. Dès le début du 20^{ème} siècle, le choix de cette école s'impose aux grandes familles qui y voient l'assurance de la formation et de la reproduction d'une élite économique. Au souci d'éviter toute mauvaise fréquentation s'ajoute la volonté de voir dispensée une éducation moins destinée à préparer à l'université qu'à former, par l'acquisition d'une éthique et d'une expérience de vie, des entrepreneurs responsables (Zalio, 1999). Les traditions pédagogiques des jésuites répondent en grande partie à ces attentes, et le recours à l'Ecole de Provence s'impose dès 1921 lorsque l'établissement s'installe dans ce quartier. En allant plus loin, l'enseignement jésuite n'est

pas que socialement exclusif, il est aussi une expérience de vie et comme le note Pierre Bourdieu, un cadre d'interprétation de cette expérience comme intériorisation d'une appartenance de classe (Bourdieu, 1989). Ainsi le choix de l'établissement Provence participe à l'affirmation sociale d'une catégorie de la population résidant dans le quartier. De plus, les liens qu'entretiennent les jésuites avec le monde économique sont encore très forts aujourd'hui. En effet, cette tradition perdure à travers les choix et les engagements du directeur de Provence. Ce dernier fait partie d'un club d'entrepreneurs marseillais et par ses choix pédagogiques il essaie de répondre à leurs demandes. Chaque année, il laisse une trentaine de places disponibles pour permettre aux cadres d'entreprises qui sont mutés de scolariser leurs enfants après la rentrée scolaire : *« Si Eurocopter, CMA CGM, Euromed ou des banques font venir des cadres, ces gens là ne trouvent plus de place car c'est bouclé dès fin septembre, ce qui n'est pas normal »*. L'ouverture d'une classe bilangue anglais chinois permettrait alors de former des élèves à des futures carrières dans le commerce international :

CE_3, 2010 : *« Je fais parti d'un groupe de chef d'entreprise qui se réunit tous les mois... c'est une façon pour moi de comprendre, de sentir la ville Marseille, quelle est son économie sa structure, (...) et en entendant ces chefs d'entreprises, j'ai vu qu'avec la Chine, et aussi dans 20ans, tous les chinois ne parleront pas anglais et y'aura encore une place et des gens qui auront besoin de ça (...) parce qu'on a un certain nombre de parents qui travaillent avec la Chine et on commence à avoir quelques chinois, qui sont sur Marseille. Des chinois qui ont acheté une marque de distribution, le gamin parle bien mais pas les parents... »*.

Etablissements scolaires fréquentés par les élèves de 6^e résidant à Périer, en 2009



Flux d'élèves en effectif

- (36) Nombre d'élèves en direction du public
- (23) Nombre d'élèves en direction du privé

- Limites des IRIS concernés
- Limites des arrondissements
- ▨ Secteur du collège Monticelli

Etablissements scolaires

- Localisation des collèges de destination publics et privés

Nombre total d'enfants de 6^e dans les IRIS = 86

41,9% des élèves respectent la sectorisation

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur privé = 55,8%

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur public = 44,2%

Sources : Extraits "base adresse élèves" 2009, Rectorat d'Aix Marseille, limites de la carte scolaire Conseil Général 2011, MPM, 2014.

Carte 61 : Carte des lieux de scolarisation des élèves de sixième résidant à Périer en 2009.

2.2 - Vers « l'ouverture » des collèges privés de prestige ?

Les collèges Cluny et Provence scolarisent une majorité d'élèves très favorisés, mais certains projets pédagogiques traduisent une volonté d'ouverture vers des publics en difficulté. Valoriser le côté humain, aider les populations en difficulté sont des valeurs traditionnelles de l'enseignement catholique qui se retrouvent dans l'implantation de la classe ULIS à Cluny et dans plusieurs actions à Provence. A Cluny c'est l'établissement qui s'ouvre et accueille des élèves en situation de handicap. A Provence, plusieurs actions sont menées mais à l'extérieur de l'établissement. Ce sont les élèves (le plus souvent de lycée) qui se déplacent dans d'autres quartier, notamment du nord.

- Cluny :

Extrait projet pédagogique de l'établissement : http://www.college-st-joseph-cluny.fr/documents/proj_ets/projet_educ.pdf : « Depuis quelques années, de nombreuses réalisations sont nées ou se sont affinées (...) : **l'accueil d'enfants différents, déficients mentaux, en U.L.I.S. (Unité Localisée d'Inclusion Scolaire)** depuis septembre 2002 ».

Par la classe ULIS, l'établissement répond aux objectifs d'entraide et aux grandes visées éducatives à destination de tous les enfants au cœur de l'identité de l'établissement¹⁹⁵. Depuis septembre 2002, le collège Cluny accueille un dispositif ULIS à destination d'élèves en situation de handicap. Les élèves sont orientés en ULIS par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées et après accord du Chef d'Etablissement du Collège Cluny. Ce dispositif regroupe 10 élèves âgés de 12 à 16 ans, ayant des troubles des fonctions cognitives ou mentales entraînant un retard important dans les apprentissages de base. Ce dispositif particulier implique une alternance entre des phases de regroupement et des phases d'inclusion dans des classes ordinaires du collège en fonction des disciplines ou des activités et de la classe d'âge. Un blog spécial sur le site Internet de l'établissement est dédié à ce dispositif¹⁹⁶. Contrairement au reste du site, il est très régulièrement actualisé et beaucoup mieux illustré. De nombreux articles personnalisés présentent la réussite et les activités de chaque élève. Toutes les activités sont recensées et commentées notamment les voyages proposés à l'île Maurice, en Floride ou en Thaïlande.

¹⁹⁵ La congrégation de St Joseph de Cluny est née de la destinée de Jeanne Marie Jahouvey qui se consacre à Dieu et prend l'engagement d'instruire les enfants et d'élever les orphelins.

¹⁹⁶ <http://blogulis.canalblog.com/pages/c-est-quoi-l-ulis-/25169214.html>

Au-delà de ce dispositif particulier, des actions caritatives sont effectuées par les élèves de l'établissement. Le collège Cluny apporte son aide à une maison d'enfant tenue par les sœurs de Cluny à Lublin en Pologne. Une association a même été spécialement créée pour officialiser les actions autour de ce projet d'entraide, l'association EVECL (association d'entraide pour la venue des enfants clunysiens de Lublin). L'implication des enfants du collège de Cluny passe par la collecte d'argent pour l'association. Les élèves vendent des bonbons et des crêpes et l'argent récolté sert à financer des billets d'avion, et des séjours pour que les enfants polonais viennent dans le collège marseillais. Au delà de ce soutien apporté par les familles de l'établissement l'association est aussi aidée par des entreprises locales mais leurs modalités de participation ne sont pas représentées sur le site Internet.¹⁹⁷

- Provence :

A Provence l'engagement de l'établissement et de ses élèves en direction de publics en difficulté passe par d'autres types de projets. L'implication est plus locale, car les actions des élèves de Provence sont à destination d'un public très majoritairement marseillais. Les collaborations sont nombreuses avec différentes associations catholiques marseillaises et d'autres structures de la ville.

L'une des formes d'implication des élèves de Provence passe par le PAS (programme d'action sociale) qui est obligatoire pour les élèves de première. L'objectif est de « *faire vivre une nouvelle expérience de la société* ». Cette nouvelle expérience permet aux élèves de Provence de se rendre dans des quartiers qu'ils ne connaissent pas et fréquentent peu mais aussi de rencontrer des personnes très différentes de leur cadre de vie : « *Grâce à ce P.A.S., vous allez rencontrer des personnes que vous n'avez probablement jamais eu l'occasion de voir. Vous allez également vous rendre dans des lieux où vous n'êtes peut-être jamais allés* ». Cet extrait du programme PAS traduit une ouverture vers d'autres expériences sociales et urbaines (de pratique dans la ville). Dans le programme distribué aux élèves et à leurs parents des rappels sur les lieux de leurs actions « des quartiers sensibles » ainsi que sur le comportement qu'ils doivent suivre sont énoncés. Cet extrait confirme le profond décalage social qui existe entre ces deux types de populations :

Extrait du programme PAS, <http://www.ecoleprovence.fr/-Lycee-.html> : « Un petit rappel qui paraît évident ... Il est hors de question de se déplacer dans des **quartiers plus sensibles** ou de rencontrer des personnes qui n'ont pas les mêmes facilités que toi avec un I-Pod et un téléphone « scotchés » sur les oreilles, des vêtements et objets de marque, un décolleté plongeant, des épaules

¹⁹⁷ La société CORINO spécialiste en BTP; CS MAINTENANCE; SARL SASHA; Pharmacie de Grand Pavois; Restaurant Poivre et Sel; SARLE NAXXA; La boucherie d'Endoume; La compagnie de danse VERGARI BALLETT; L'imprimerie OMNIS COLORIS

nues, un nombril à l'air, en short, en tongs, ... **reste discret** ! Il en va du respect des personnes que tu vas rencontrer, comme de ta sécurité ».

L'engagement des élèves de Provence vers un public en difficulté passe principalement par des activités d'aide et de soutien scolaire, d'animation pour le jeune public ou les plus âgés. L'aide aux personnes défavorisées et aux démunis constitue un autre aspect des actions du PAS. Sans faire une liste exhaustive des collaborations proposées aux élèves, on relève des actions en faveur de foyers de la DDASS (Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales), d'associations d'aide aux personnes handicapées, et des implications dans des actions variées comme l'animation pour les enfants hospitalisés de la Timone (Les blouses roses), le service de repas aux sans domicile fixe (en lien avec le Foyer Ste Trinité), la préparation du repas de Noël pour tous etc¹⁹⁸. Dans la plupart des activités ce sont les élèves de Provence qui se déplacent dans les structures partenaires. Le directeur de l'établissement insiste sur cette ouverture vers l'extérieur, car elle permet aux élèves de sortir d'un cadre de vie, et des espaces restreints qu'ils fréquentent régulièrement. Mais dans certains cas les parents voient d'un mauvais œil le déplacement des élèves dans des quartiers plus difficiles :

CE_3, 2010 « Pour les premières, ils sont obligés d'avoir une activité sociale à l'extérieur de l'établissement. On leur demande, c'est obligatoire, y'a quelqu'un qu'on paye et qui est chargé de faire les groupes, de suivre les associations, de voir la maison de quartier si les enfants y vont bien régulièrement pour s'occuper de jeunes en difficulté, des aveugles, voir avec les sœurs de mère Térésa dans les quartiers nord... On insiste là-dessus (...) mais parfois, y'a des parents médecins qui refusent que leurs gamins partent dans les quartiers nord, parce que eux travaillent dans les quartiers nord et qu'ils estiment que ça sert à rien, et d'autres qui disent que c'est important car leur fils ou fille n'ont pas pris le métro en seconde, ils n'ont jamais quitté la rue St Férreol... ».

Le directeur, en restant dans le cadre et la tradition jésuite et s'inscrivant dans le projet pédagogique de l'établissement, a mis en place un programme « Médecin, pourquoi pas moi ? ». Ce programme est destiné aux élèves de première et terminale du collège de Provence mais il est aussi ouvert à certains élèves des collèges privés défavorisés de Tour Sainte et Notre Dame de la Viste (14, 15^{ème}). En collaboration étroite avec l'écurie de médecine, dont s'occupent les jésuites, l'ancien CCM (Centre Culturel Médical) aujourd'hui devenu centre Laennec, plusieurs sessions de travail sont proposées aux élèves souhaitant faire des études de médecine. Les élèves de Tour Sainte et de Notre de Dame de la Viste sont identifiés et choisis par les directeurs d'établissement qui voient en eux un réel potentiel mais des conditions d'études difficiles :

¹⁹⁸ (MACT : Marseille accueil culture et tradition, IRSAM ARC EN CIEL, l'association Massabielle, les groupes Foi et Lumière, Habitat et Humanisme, Dunes de l'espoir etc. Liste non exhaustive consulter : www.ecoleprovence.fr/IMG/pdf/PAS_2013-2014_-_livret_contenu.pdf, pour accéder à toutes les collaborations proposées aux élèves.

CE_3, 2014 : *« Le chef d'établissement sait qu'il y'a des élèves qui ont un potentiel humain et intellectuel pour des études de médecine et qui veulent le faire mais qui sont dans un environnement social et économique qui n'iront jamais jusque là ou pire qui se censureront ... je viens de Tour Sainte, jamais une écurie de médecine du côté de la Timone ne prendra un gamin de Tour Sainte, donc c'est pas la peine que je candidate... ».*

En développant ce projet, le directeur de Provence souhaite mettre de bons élèves sur un pied d'égalité face à la préparation du concours de médecine. Il estime que c'est une réelle opportunité de travail et de solidarité entre des élèves de milieux différents mais poursuivant un objectif commun. D'autre part, ce programme permet de répondre aux exigences de la tutelle jésuite qui souhaite s'ouvrir vers les publics en difficultés. Mais certains aspects n'ont pas été évoqués notamment le coût de déplacement dans ce centre, qui se situe en centre-ville. Est-ce pris en charge et par qui ? De plus, le programme n'en n'est qu'à ses débuts et il est difficile d'estimer s'il permet réellement à ces élèves de poursuivre des études de médecine. La question des tarifs d'inscription à cette écurie en première année de médecine se pose alors pour ces élèves. Même si des tarifs préférentiels existent les frais d'inscription varient de 1360€ pour une participation à taux plein à 370€ pour des élèves boursiers (échelle 5 et 6) l'année¹⁹⁹.

Mais les diverses actions sociales proposées à Provence sont à relativiser. D'une part le PAS n'est proposé qu'aux élèves de première et d'autre part, celui de « médecin pourquoi pas moi ? », est certes ouvert à des élèves d'établissements défavorisés, mais ils sont sélectionnés et seuls les meilleurs sont retenus. Pour prolonger les actions en faveur d'un public défavorisé, la question de l'installation de Provence dans un autre quartier moins favorisé de la ville a été évoquée. Malgré ces initiatives, le directeur de Provence souligne « l'effet des images ». Dans certains cas, il déplore l'étiquette de bourgeois, d'élite, qui lui est attribuée : *« on est étiqueté des élèves bourgeois, élite et ainsi de suite avec tous les fantasmes derrière et en gros j'ai l'impression d'être un général de l'armée américaine, en gros on a le fric et on arrive avec nos cocos, chewing gum, machin, on va s'étendre partout etc.(...) »* (CE_3, 2014).

¹⁹⁹ <http://www.laennec-marseille.fr/tarifs.php> - Tarifs 2014-2015.

Conclusion :

Les évolutions socio-résidentielles de Périer ne traduisent pas de profondes transformations mais confirment le renforcement social du quartier qui devient de plus en plus exclusif. Ainsi, le processus de reproduction de la bourgeoisie marseillaise passe par des évolutions sociales et résidentielles modérées et se lit dans les pratiques scolaires. Malgré les évolutions différenciées de cette bourgeoisie (les écarts entre le premier et le dernier décile s'accroissent en dix ans), la concentration de ménages aux revenus toujours plus élevés participe à la fossilisation des inégalités entre le sud et le nord de la ville. La sédimentation sociale de cette catégorie de population dans la ville passe aussi par un pouvoir sur l'espace. Il assure une protection et donne l'assurance des conditions de vie qui permettent alors la reproduction des positions sociales (Pinçon et Pinçon Charlot, 2007). L'entre-soi social et résidentiel est protégé par les résidents du quartier et se retrouve aussi dans les pratiques scolaires des élèves. Bien que l'offre scolaire publique soit de bonne qualité, elle est majoritairement évitée en direction de deux établissements privés de prestige. Dans ce cas, le recours au secteur privé ne traduit pas les mêmes logiques que celles identifiées dans les exemples précédents. Les pratiques scolaires sont spatialement localisées et tournées vers le quartier. Dans cet exemple, ce n'est pas le quartier qui est évité et le choix d'établissements de prestige permet d'affirmer sa position sociale. Les pratiques scolaires identifiées s'enregistrent dans des circuits de scolarisation valorisant un entre-soi protecteur. Suivant la tradition des grandes familles, les pratiques actuelles confirment une reproduction sociale, micro-locale, dans des espaces résidentiels ou scolaires privés protégés. La sécurisation de plus en plus marquée des résidences ainsi que la fermeture des ensembles résidentiels concourent à une forme d'appropriation spatiale. Formant des agrégats de grande taille, étanches et inaccessibles pour le public, les résidents de ce quartier accaparent ces espaces. Couplées aux évolutions des espaces résidentiels, les pratiques scolaires illustrent la reproduction d'un quartier bourgeois dans la ville. L'enjeu pour ces résidents est alors de toujours plus se protéger de l'extérieur à travers la fermeture résidentielle et l'entre-soi scolaire des établissements de prestige. Mais justement, certaines actions pédagogiques sont menées dans ces établissements afin d'ouvrir la jeunesse dorée à d'autres milieux sociaux. A Provence, ces actions prennent la forme d'aides diverses aux populations démunies de quartiers populaires, souvent assez éloignés du 8^{ème} arrondissement. Mais la temporalité de ces actions remet en cause leur réelle efficacité. De plus, ces pratiques ne sont pas spécifiques et correspondent à l'idéologie chrétienne classique, de « l'ouverture » vers les autres. D'autre part, le projet « médecin pourquoi pas moi ? » fait écho à d'autres pratiques, comme celles de Science Po qui « ouvre son recrutement » et facilite l'entrée à certains élèves de ZEP, habitants dans les cités aux alentours de Paris. L'évolution des pratiques scolaires et des formes de l'espace résidentiel assure la reproduction de ce quartier bourgeois et favorise aussi sa protection. Ce quartier apparaît alors comme un bastion solide dans la ville et ne semble pas être menacé par les transformations actuelles de la ville ou de la société.

CHAPITRE 8 – L'Ecole au service de la redynamisation urbaine ? L'opération Euroméditerranée.

Introduction :

Symbole du renouvellement urbain de Marseille, l'opération Euroméditerranée implique de profondes recompositions socio-territoriales du quartier de la Joliette. La zone étudiée regroupe trois IRIS distincts (Evêché les Docks, Albrand Ponteves, dans le quartier de la Joliette, 2^{ème} arrondissement, et l'IRIS de Peyssonnel, appartenant au quartier voisin de la Vilette situé dans le 3^{ème} arrondissement). Une grande partie de ce secteur est intégrée dans deux zones d'aménagement concertées (ZAC), celles de la Joliette et de la cité de la méditerranée. Pour des raisons de commodités d'écriture, nous utiliserons le terme de quartier de la Joliette pour parler de cet espace. Les transformations urbaines engagées illustrent les nouvelles relations qui s'y établissent entre les acteurs publics et privés. Dans l'optique d'attirer une nouvelle population de catégorie moyenne et favorisée, les acteurs institutionnels de l'urbanisme et de l'éducation mettent en place des partenariats, dont les objectifs sont clairs, et participent à la diversification des logements et de l'offre scolaire locale, pour répondre au mieux aux attentes de cette nouvelle population.

L'enjeu de ce chapitre est double. D'une part, il s'agit d'identifier le rôle de ces acteurs ainsi que les stratégies qu'ils mobilisent pour faire évoluer le quartier. Dans quelle mesure l'école est utilisée comme outil de redynamisation urbaine ? En quoi, l'évolution de l'offre scolaire locale participe-t-elle aux recompositions socio-territoriales du quartier et à l'accentuation des inégalités ? D'autre part, les mutations urbaines du quartier participent au creusement de contrastes locaux. La mise en place d'hétérogénéités locales favorise les pratiques d'évitement scolaire (Francois et Poupeau, 2008), mais dans quelle mesure s'enregistrent-elles à la Joliette ? La question de l'échelle de ces évitements se pose. Parle-t-on alors comme à Ste Marthe (chapitre 5) d'un évitement généralisé du quartier, ou seulement de distanciations scolaires ?

L'analyse du projet Euromed ainsi que ses retranscriptions spatiales soulignent la fragmentation socio-spatiale du quartier. Les contrastes entre les nouveaux et les anciens résidents se creusent et s'analysent à travers le paysage local. Dans ce contexte, il apparaît essentiel pour les aménageurs et la municipalité de suivre ces recompositions et de construire une nouvelle offre scolaire répondant aux attentes éducatives et aux besoins de la nouvelle population. L'analyse croisée des évolutions urbaines et de l'offre scolaire locale constitue le cœur des deux premières parties de ce chapitre. Les profonds écarts qui existent entre les nouveaux et les anciens résidents donnent à lire des pratiques différenciées. L'évolution de l'offre scolaire locale s'établit alors dans un système à deux vitesses où les

différences sociales s'aiguisent. Les pratiques scolaires des résidents, du niveau primaire au lycée, semblent façonner un territoire de plus en plus contrasté, ce que démontre la dernière partie du chapitre.

1 - Du renouvellement urbain à l'installation de contrastes locaux

1.1 - Le projet Euroméditerranée doit permettre un repositionnement économique de la ville.

- *Cadre et contexte du renouvellement urbain : les enjeux du projet*

L'internationalisation des villes est un processus mondial impliquant des restructurations urbaines profondes. Répondant aux injonctions territoriales internationales, les façades urbaines et économiques des métropoles se transforment. Non plus institué par l'Etat et les municipalités autonomes, le cadre est fortement marqué par la compétition internationale et la diffusion d'un « best practices » (un habitat) comme des préceptes dorénavant supposés universels en matière d'aménagement et de gestion urbaine (Souami, 2003). Cela implique un renouvellement des politiques en matière de gestion urbaine, et les partenariats public-privé (PPP), représentent alors une « stratégie urbaine compétitive dans le marché global » (Smith, 2003), devant favoriser l'attractivité des villes. L'uniformisation des modèles urbanistiques s'observe à travers la reproduction d'archétypes architecturaux et la normalisation des paysages urbains. L'enjeu est bien d'améliorer l'image de la ville et de la rendre attractive. Attractive, pour qui ? Les projets urbains engagés doivent favoriser l'attractivité des activités de direction et de contrôle (banques, institutions financières, sièges sociaux d'entreprise etc.). Dans cette optique, les projets visent à renforcer les interfaces entre la ville et les échelles nationales et internationales, en s'efforçant d'invisibiliser ou de faire disparaître les zones les plus précaires adjacentes aux lieux de prestige (Berry-Chikhaoui et al., 2007-b). Au sein des métropoles, les restructurations urbaines impliquent la création de nouveaux centres d'affaires et la construction de quartier « high tech ».

A Marseille, les enjeux du renouvellement urbain et de l'internationalisation de la ville sont forts et s'enregistrent à plusieurs échelles. L'enjeu pour Marseille est de se repositionner à deux échelles (faire partie du club des villes mondiales, et retrouver une place de choix à l'échelle nationale). Tous ces enjeux se retrouvent alors dans le projet Euroméditerranée. Ce projet répond à une volonté politique locale et nationale de sortir la ville de la crise économique (Dubois et Olive, 2004). L'objectif est clairement annoncé, il faut rendre la ville attractive et cela passe par une profonde restructuration urbaine, vue comme une renaissance de la ville. En effet, dès les années 1980, Marseille connaît une double crise économique et sociale où la mutation de l'appareil portuaire implique une paupérisation des quartiers centraux. Face à ces dysfonctionnements, la municipalité et l'état mettent en place de nouvelles politiques urbaines afin de transformer la ville, dans ses formes et fonctions, mais aussi dans son image (Bertoncello et Rodrigues-Malta, 2003). Les enjeux sont multiples. Redynamiser l'économie locale en attirant les entreprises du secteur tertiaire, réhabiliter les quartiers anciens en tentant d'y assurer une plus grande mixité sociale par l'investissement privé, et enfin, impulser « *une nouvelle appropriation par les marseillais de leur littoral et*

d'un centre élargi »²⁰⁰ sont autant d'objectifs du projet Euroméditerranée (Dubois et Olive, 2004). Ce projet est réellement perçu et utilisé comme un moteur de transformation de la ville. Le renouvellement urbain se fonde à partir de la création d'un centre directionnel, et d'un quartier d'affaire, le long du littoral dans les anciennes zones portuaires délaissées, impliquant un déplacement vers le nord du centre-ville. Le projet Euroméditerranée s'appuie alors sur une « géostratégie économique, sociale, culturelle et urbaine » capable de faire de Marseille une métropole de premier plan, au sein de la zone euro-méditerranéenne (Bertoncello et Rodrigues-Malta, 2001).

- Le projet :

Le projet Euroméditerranée est né de la conjonction de volontés locales et nationales, et d'inquiétudes partagées quant à l'avenir de Marseille. Les germes du projet sont identifiés dès 1987 dans un rapport officiel de la chambre des commerces et de l'industrie²⁰¹. Face à la faiblesse des ressources municipales, la création de l'établissement public d'aménagement Euroméditerranée en 1995 apparaît logique. Cette même année, le projet est reconnu opération d'intérêt national (OIN)²⁰². Réellement lancée en 1995, Euroméditerranée est une grande opération de restructuration du port et des zones urbaines arrières portuaires. Ce périmètre de 311ha, se caractérise par des territoires hétérogènes et dégradés, qui pour la plupart sont encore habités. C'est là une des spécificités du projet. Une portion du périmètre fait partie de la zone urbaine sensible, ZUS, du centre nord, qui n'a pas encore de convention ANRU. Financée majoritairement par des acteurs publics (Etat et collectivités locales), ainsi que par l'Union Européenne, ce projet vise à doter Marseille d'un centre d'affaire international. Le positionnement de la municipalité passe par la création de trois ZAC. La ZAC de la Joliette et celle de la cité de la Méditerranée constituent le cœur du périmètre d'Euroméditerranée. La ZAC St Charles est légèrement excentrée, et se situe en bordure Est de ce périmètre. Pour l'instant, l'extension du périmètre du projet (datant de 2007) n'accueille par encore de ZAC. La ZAC de la Joliette accueille le nouveau centre d'affaire qui se développe sur 22 ha, dont les deux tiers sont consacrés aux activités tertiaires et aux bureaux. Le reste accueille de nouveaux logements et un certain nombre de services, comme des hôtels et des commerces. L'objectif de la municipalité et des aménageurs est également d'attirer des acteurs privés pour qu'ils deviennent de réels partenaires de cette restructuration urbaine. Les liens avec les promoteurs immobiliers sont forts. Avant même la mise en place de tout projet concret, les groupes Eiffage, George V, Constructa, Bouygues et Sogeprom ont participé aux réflexions

²⁰⁰ EPAEM, schéma de référence d'urbanisme d'Euroméditerranée, 1998, p.3.

²⁰¹ Rapport 1987 de la Chambre des commerces et d'industrie : « Marseille Provence international, une nouvelle ambition pour l'économie de Marseille et de la Provence dans la perspective 1992 ».

²⁰² Pour un historique précis de l'opération et des montages politiques institutionnels du projet Euroméditerranée, consulter l'article (Dubois et Olive, 2004).

sur les évolutions du site. Quatre de ces promoteurs sont alors devenus responsables chacun d'un îlot dans la ZAC de La Joliette. Cette ZAC est un excellent exemple de co-définition publique privée d'une opération d'urbanisme (Dubois et Olive, 2004).

- Recomposition du paysage local :

La restructuration urbaine au cœur de ce projet, implique de profondes recompositions du paysage urbain local. Marseille considère que pour entrer dans la cour des grands il convient de se doter d'attributs architecturaux et de constituer une vitrine d'envergure internationale. L'internationalisation du centre-ville, passant par la construction d'un centre d'affaires et d'un quartier « high tech », ainsi que l'ouverture d'un front de mer, correspondent désormais à des normes standardisées des villes internationales. La normalisation spatiale, ou la mise à niveau de la ville par des standards internationaux, s'accompagne aussi d'une intervention sur le bâti ancien et de la production d'un habitat de haut standing en centre-ville (Berry-Chikhaoui, 2007). Brigitte Bertoncello (2007), parle d'un « urbanisme par touche », « un urbanisme de juxtaposition » qui passe par des actions combinées de création, de réhabilitation/restauration et ponctuellement de destruction.

Les mutations urbaines s'enregistrent dans la création de grands équipements et de nouveaux bâtiments qui doivent marquer physiquement le paysage. L'architecture novatrice du MUSEM (musée des civilisations de l'Europe et de la méditerranée), les réhabilitations du Silo en salle de concert, ainsi que du Fort St Jean, sont autant d'opérations qui participent à façonner une nouvelle image à la ville. La construction d'une vitrine internationale passe alors par le recours à des architectes de renom. Yves Lion Architecte coordonne les travaux sur le littoral nord dont le MUSEM qui a été confié à Rudy Riccieti. Zaha Hadid prend en charge la tour CMA CGM de 147m de haut, La Villa méditerranée est pensée par Stefano Boeri, tandis que Bruno Fortier s'est vu confier le remodelage du parvis de la Major. François Kern conçoit quant à lui, la nouvelle gare maritime sur le quai du Maroc, et Jean Nouvel construira une tour de 130m de haut à côté de celle de la CMA CGM (Bertoncello, 2007).

Les transformations urbaines sont fortes mais semblent destinées à un certain type de population. Les services proposés, les nouvelles résidences construites, sont autant d'indices qui illustrent la volonté de la municipalité d'attirer des catégories moyennes et favorisées dans le quartier. L'implantation du centre commercial de luxe, Les terrasses du port, participe pleinement à ce processus. Très récemment ouvert²⁰³, ce centre commercial de 61000m² accueille plus de 190 boutiques et restaurants et propose une terrasse de 260 mètres de long donnant sur la mer. Même si certains magasins proposent des marques accessibles au plus grand nombre, l'ensemble des nouveaux magasins est clairement destiné à une population aisée et participe à la diversification de l'offre commerciale du centre-ville.

²⁰³ L'ouverture s'est faite en « grande pompe » le vendredi 23/05/2014.

L'offre de restauration et les boutiques alimentaires ne se déclinent pas autour d'enseignes comme Mc Donald ou Buffalo Grill, mais autour d'épiceries fines comme la maison Dolya et Dalloyau ou de restaurants réputés dans la région comme celui du Roy René. L'ensemble du personnel, de l'agent de sécurité au balayeur, est habillé en costume avec l'estampille des Terrasses du port, participant ainsi à l'affirmation de cette image de luxe. La question du renouvellement de l'offre de logement sera analysée plus tard. Parallèlement, la restructuration spatiale des quais du port indique la même tendance. Les quais destinés à l'accueil des croisiéristes ont été relocalisés à proximité directe du centre-ville, juste à côté du nouveau centre commercial, alors que les ferries à destination du Maghreb ont été relégués plus loin.

Recompositions du paysage local : Mise en valeur du patrimoine industriel et implantation de grands équipements

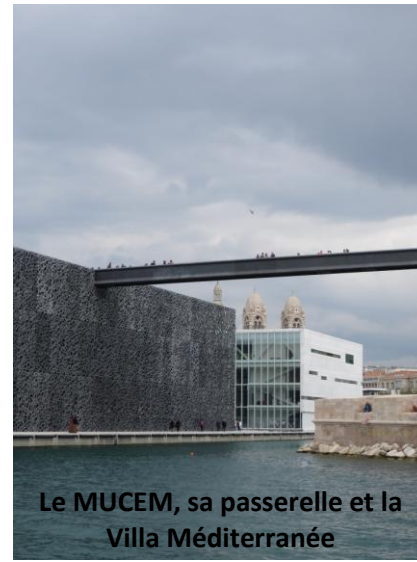
G. Audren, Mai, 2014



Réhabilitation de l'ancien Silo en salle de concert



Tour de la compagnie CMA CGM. vue de la mer



Le MUCEM, sa passerelle et la Villa Méditerranée

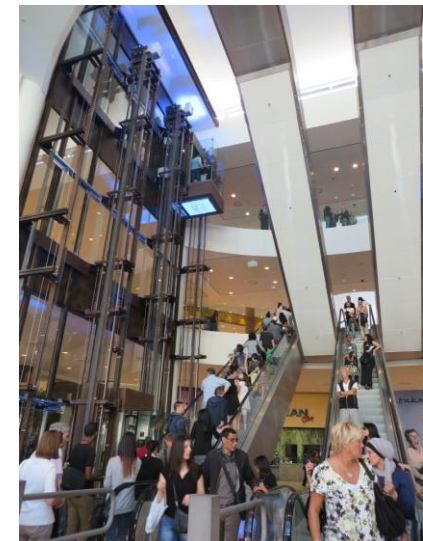


Place publique devant les nouvelles archives municipales

Figure 45 : Planche d'illustration des recompositions du paysage local à Euromed



Les Terrasses du Port : centre commercial de luxe en plein cœur du quartier de la Joliette. G. Audren, Mai 2014.



- *L'enjeu de la mixité dans le renouvellement urbain d'Euroméditerranée : « l'hypocrisie urbaine » ?*

L'enjeu de la mixité dans le projet Euromed se pose à plusieurs échelles. Une partie du périmètre de l'opération est classée en zone urbaine sensible (ZUS) et la mixité sociale doit passer par la diversification de l'habitat ; l'autre partie est totalement en construction et doit assurer la mixité fonctionnelle attendue par les aménageurs. Pour les aménageurs et la municipalité les enjeux de la mixité prennent différentes formes.

La municipalité pose aujourd'hui la reconquête du centre-ville comme un outil au service de la mixité sociale. Comme une grande partie du quartier est en ZUS, et que la population initialement présente est défavorisée, la mixité sociale doit passer par l'installation de catégories moyennes et favorisées. L'imposition d'une « mixité par le haut » s'enregistre dans la diversification de l'habitat, l'implantation de nouvelles résidences de standing et la création de nouveaux équipements (notamment une école). Les classes moyennes joueraient un rôle de modèle intégrateur vis-à-vis des catégories populaires, leur présence dans ce quartier garantissant un certain « capital social » (Flint et Kearns, 2006). Mais ces analyses sont controversées (Bacqué et Fol, 2006). Même si en France les effets de l'arrivée de ces catégories sociales dans certains quartiers, ne font pas totalement consensus, il n'en demeure pas moins que des politiques de « déségrégation » de la pauvreté, prenant la forme de la diversification de l'habitat par la rénovation voient le jour (Lelévrier, 2010). En France l'attraction de « catégories moyennes et favorisées venant d'ailleurs » est facilitée par deux instruments ; il s'agit d'une part de la participation d'un opérateur issu du 1% patronal, La Foncière du Logement, qui va produire du logement locatif privé. D'autre , les promoteurs sont incités fortement à venir construire du logement privé, notamment en accession à la propriété à l'aide d'une TVA à 5,5% dans la ZUS et dans un périmètre élargi à 500m (Lelévrier, 2010). La municipalité reporte alors les enjeux de la mixité sur la capacité des programmes neufs à fixer les habitants les plus riches et à en attirer des nouveaux.

Pour les aménageurs, la notion de mixité dépasse largement la simple question sociale. Les stratégies développées en faveur d'une « *mixité généralisée* » dépassent largement des actions sur les logements et les formes d'habitat. Comme le souligne le directeur de l'urbanisme de l'architecture et du développement durable d'Euromed, la mixité est au cœur du projet et se décline sous tous ses aspects :

Al_14, 2011 : « Pour moi la mixité c'est une **mixité généralisée, sociale, générationnelle, économique, fonctionnelle... pas que sociale, il faut qu'on fasse un quartier pour tout le monde**, les jeunes les vieux les étudiants...les personnes à faible revenus, moyens voir élevés, des petits commerces de proximité, des grandes enseignes commerciales. La mixité elle est là, faut qu'on ait des bureaux, des logements et des équipements, c'est tout ça qui fait qu'on brasse c'est une alchimie et il n'y a pas de recette».

Même s'il n'y a pas de recette miracle, il faut faire preuve de « *ténacité dans la programmation urbaine* » pour atteindre cet objectif. D'après lui, la mixité se fait à l'échelle de l'îlot, en construisant localement « un choix ». La constitution de ce choix passe alors par la diversification des fonctions urbaines, en proposant dans ces espaces plusieurs activités comme le logement, les commerces et les bureaux. La mixité fonctionnelle est alors largement valorisée et constitue l'objectif principal du directeur de l'urbanisme d'Euromed, qui développe plusieurs stratégies favorisant la diversification des fonctions du quartier :

Al_14, 2011 : « L'absence de choix, ça risque de pénaliser le développement de ce quartier et la mixité attendue. Pour nous, on a pas le choix pour le coup, il faut qu'on offre le maximum de service de proximité d'où **cet accompagnement naturel d'un équipement scolaire sous contrat**, sachant que ce qu'on fait avec ce type d'installation on le fait avec des entreprises qui nous apparaissent apporter une **valeur ajoutée au secteur** (...) par exemple, si une entreprise veut s'installer mais le bâtiment n'est pas encore construit, du coup on leur trouve des solutions provisoires pour qu'elle s'installe dans l'attente de la livraison de leur bâtiment. On le fait pour que tous types d'activités nouvelles apportent une valeur ajoutée au quartier et favorisent son attractivité ».

Le recours aux acteurs privés comme les entreprises, les promoteurs, ou même à travers le secteur de l'enseignement, est présenté comme une réelle alternative, favorisant la mixité des fonctions, des publics, de l'activité urbaine, de l'animation et de la qualité de vie du quartier. La mobilisation d'acteurs privés, même dans le secteur de l'enseignement, se fait sans aucune arrière pensée et implique parfois des arrangements fonciers pour favoriser leur installation. Cet extrait souligne la notion centrale du choix dans la réussite du projet, présenté alors comme un élément essentiel d'attractivité, mais aussi de fixation d'une nouvelle population. Ce choix semble plus se diriger en faveur de la nouvelle population de catégorie moyenne et favorisée que vers la population initialement présente.

Les opérations en faveur de la mixité fonctionnelle impliquent des transformations dans les types de logements mais aussi dans la structure de l'emploi. Ces mutations sont en déconnection avec les catégories populaires initialement présentes dans le quartier. L'augmentation des prix des loyers, et l'attractivité du quartier favorisent le départ des populations les plus pauvres en périphérie (Berry-Chikhaoui, 2007 ; Deboulet, 2008). Parallèlement, les emplois de cadres proposés dans les nouveaux bureaux ne correspondent

pas au niveau scolaire et/ou aux références professionnelles de la population initialement présente. Il n'en demeure pas moins que le développement de services diversifiés a permis d'employer ces personnes dans des secteurs tels que le gardiennage, l'entretien ou la restauration (à ce jour il n'existe pas encore beaucoup d'études et de données chiffrées sur ce thème (Bertoncello, 2007). Ces évolutions différenciées concourent au creusement des contrastes entre catégories de la population et se lisent aussi dans le paysage urbain.

Pour reprendre les termes du chef d'établissement du collège public du quartier, Jean Claude Izzo, ce quartier se caractérise par son « *hypocrisie urbaine* ». Ce principal dénonce fortement les modalités du projet Euroméditerranée. Le vocabulaire utilisé traduit un sentiment de conquête d'un quartier, dont on aurait oublié le passé et les habitants premiers. Sa métaphore du « *mur de Berlin* » traduit bien la coupure radicale entre les deux parties du quartier. D'un côté on retrouve la vitrine internationale avec la réhabilitation des Docks, le nouveau centre commercial de luxe et les immeubles de bureaux, et de l'autre, la partie classée en ZUS ou l'habitat ancien accueille encore une population défavorisée.

*CE_7, 2010 : « C'était un quartier de classes moyennes qui s'est paupérisé, et pourquoi hypocrisie, parce ce que de l'autre côté quartier où y'a le plus fort taux de chômage de Marseille, et de l'autre côté d'un mur de Berlin transparent, qui est la ligne du tramway, la création de 7000 emplois. Actuellement une volonté d'apporter de nouveaux habitants, j'aime bien quand Euromed dit arrivée de nouveaux habitants, on se croirait dans une **terre australe** qui vient d'être colonisée, comme le farwest... ».*

La notion d'hypocrisie se décline alors en termes de paysages, de population et de discours. D'après ce principal, la mixité est largement valorisée dans le projet d'Euromed mais leur position de conquérant gomme toute prise de conscience réelle de la mixité sociale locale à créer. En oubliant une partie de la population, la mixité sociale qui est entrain de se créer, se fait à l'échelon « *google earth* » :

*CE_7, 2010 : « Avec l'hypocrisie on croit que ces nouveaux arrivants vont changer le quartier mais on ne se pose pas la question des **autochtones** (...) On est entrain de créer de la mixité sociale à l'échelon « *google earth* ». Vu par satellite y'aura de la mixité sociale mais quand on va arriver dans la réalité on est dans ... on n'est pas dans une mixité sociale de fait, on est dans une **mixité sociale faite de tâche de zone**, de population différente. Se posera le problème de la **cohabitation** (...) ».*

Cette définition de la mixité reprend la différenciation évoquée dans l'étude de cas de Sainte Marthe. En effet, nous avons mis en évidence un décalage entre les statistiques, qui montrent une certaine mixité dans les chiffres, avec telle proportion de catégories moyennes et de défavorisées, et la mixité vécue, celle exprimée par les pratiques des habitants. Comme à Euromed, il existe une mixité statistique mais elle n'est pas pratiquée au

quotidien dans le quartier. La mixité, dont parle le principal, serait « *faite de tâches, de zones* », ce ne serait pas un qualificatif total du quartier. Cette distinction s'analyse en parallèle au développement des ensembles résidentiels fermés dans le quartier, et pose la question des échelles de la mixité. Dans une résidence fermée, plusieurs catégories de population peuvent se côtoyer (20% logements sociaux, primo accédant, propriété privée), mais ce mélange se retrouve enfermé derrière des grilles qui marquent des frontières avec les îlots voisins. La question de la cohabitation, qu'il soulève en dernière partie de l'extrait, caractérise bien l'enjeu des équipements scolaires du quartier.

Evolutions du paysage résidentiel et contrastes urbains ...

G.Audren, Mai, 2014.



Conservation d'une ancienne façade et implantation d'une nouvelle résidence : des contrastes visuels marqués entre le rue Melchior Guinot et le Bd de Paris



Les anciens bâtiments font face aux nouvelles résidences. Les deux façades de la rue Chevalier

Réhabilitation de la rue Chevalier Paul, Les trottoirs sont larges et dotés de nouveau mobilier urbain (barrières et réverbères)



Autre perspective, rue Pierre Albrand, dans l'ancienne trame Mirès qui n'a pas été réhabilitée. Absence de réverbères et petits trottoirs

Figure 46 : Planche d'illustration des contrastes urbains à Euromed

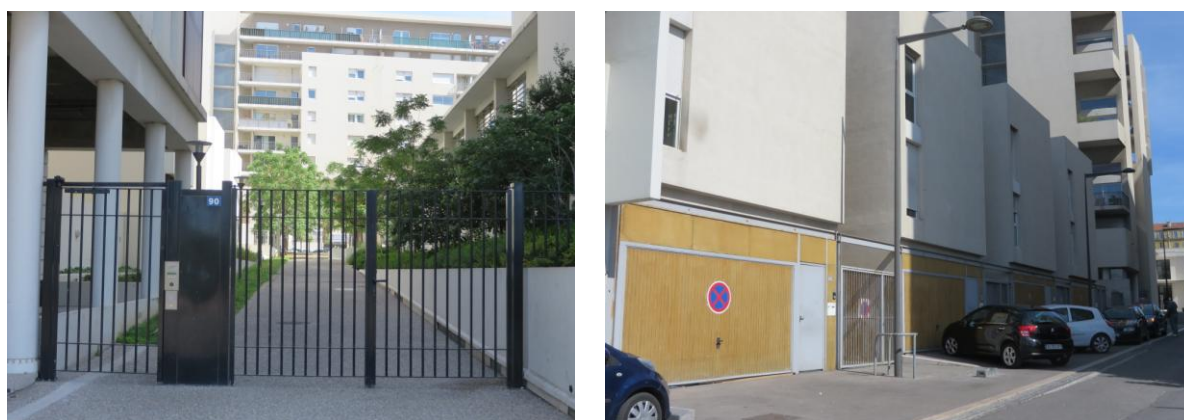
1.2 - La fragmentation socio-spatiale comme indice de l'évolution du quartier ?

- L'apparition de contrastes locaux s'enregistre dans l'évolution des espaces résidentiels :

Dans ce quartier encore populaire, les opérations de diversification de l'habitat passent par la construction de résidences fermées. Dans ces résidences les normes HQE (haute qualité environnementale) sont valorisées et se retrouvent dans les noms de ces dernières. Evoquant la présence de « vert dans la ville », « *Greenland* », « *Urban square* », ces noms traduisent aussi le côté international du quartier en utilisant la langue anglaise. L'autre registre des noms de résidences tourne autour de la notion d'îlots : « Ilot M1 », « Ilot M5 », « Atrium » et traduit les transformations urbaines majeures qui touchent le quartier. En effet, l'implantation de nouvelles résidences dans un tissu urbain dense serré, (ancienne trame Mires) passe par la reconfiguration de cœur d'îlot. Ces ensembles résidentiels fermés attestent d'un certain niveau de standing, à destination de catégories moyennes et favorisées, et permettent d'accompagner au mieux l'arrivée de nouvelles populations dans un quartier inconnu, « *un contexte pionnier* ». Des frontières physiques s'établissent entre les habitants rappelant le différentiel social entre les nouveaux et les anciens résidents. Si la mixité sociale existe dans les statistiques elle n'est pas vécue localement car les espaces résidentiels et les rues sont cloisonnés.

A l'échelle micro-locale, celle d'une résidence en particulier, des mises à distance existent entre les résidents eux-mêmes, et s'observent à travers la différenciation interne des types de logements (sociaux, en primo-accession, propriété privée). Le directeur de l'urbanisme d'Euromed essaie d'intégrer 20% de logements sociaux par îlots transformés. Mais la construction de ces logements dans les nouvelles opérations ont des places bien particulières. Dans certaines résidences, les habitants des logements sociaux, n'ont pas accès au jardin intérieur et entrent chez eux par des entrées différentes, des autres résidents. Même dans la forme des bâtiments les contrastes sont explicites.

Encadré 17 : Contrastes micro-locaux : l'îlot M1



La photo de gauche montre une des entrées principales de l'îlot M1. En arrière plan on distingue les grandes terrasses et baies vitrées donnant sur le jardin intérieur. Celle de droite montre les entrées spécifiques des logements sociaux de cette même résidence. Les fenêtres sont peu nombreuses et donnent sur la rue.

Sources : G.Audren, Mai, 2014.

Les transformations urbaines enregistrées dans le quartier d'Euromed traduisent une fragmentation socio-spatiale accrue à plusieurs échelles. Derrière des objectifs de mixité sociale, le mélange des populations se fait dans des espaces cloisonnés. Certes, ces juxtapositions résidentielles aboutissent à une composition sociale plus diversifiée, mais imposer la mixité par la fragmentation, implique des contrastes forts et des tensions entre les habitants d'un même quartier. C'est ce que relève clairement le chef d'établissement du collège : « *Le quartier est un lieu de confrontation de richesse et d'un univers de grande pauvreté, ça fait que l'univers de richesse devient sensible aux agressions (...) le quartier est victime car la population un peu plus luxueuse a attiré de la délinquance. Donc finalement les bourgeois attirent de la délinquance !* » (CE_7, 2010). Au-delà de ces phénomènes, Bertoncello et Rodrigues-Malta, 2001 ; Berry-Chickhaoui 2007, soulignent des mises en tension entre la nouvelle population et celle initialement présente. Isabelle Berry-Chickhaoui (2007) parle même de « perte d'urbanité » pour ce quartier. Les tensions s'enregistrent à travers la mobilisation des citoyens face aux évolutions de leurs quartiers mais aussi du contexte scolaire, nous y reviendrons dans la suite de ce chapitre. Si les contrastes locaux se lisent dans le paysage urbain à travers les transformations des espaces résidentiels, ils s'observent aussi dans l'évolution des indicateurs socio-économiques et démographiques.

Contexte territorial dans le périmètre d'Euromed (ZAC de la Joliette et Cité de la méditerranée)



AMU - LPED, Audren G., 2014

Offre scolaire

- Collèges publics
- Collèges privés
- ★ Ecole primaire privée Schuman
- Espace non bâti
- Limites des IRIS

Contexte urbain

- Périmètre des ZAC de la Joliette et Cité de la méditerranée
- Périmètre de l'opération Euroméditerranée
- Parcelles HLM
- Logements neufs (construits après 1993)
- Ensembles résidentiels fermés
- Bâti

Sources : Rectorat d'Aix Marseille, 2009,
LPED 2013-2014, MPM, 2014

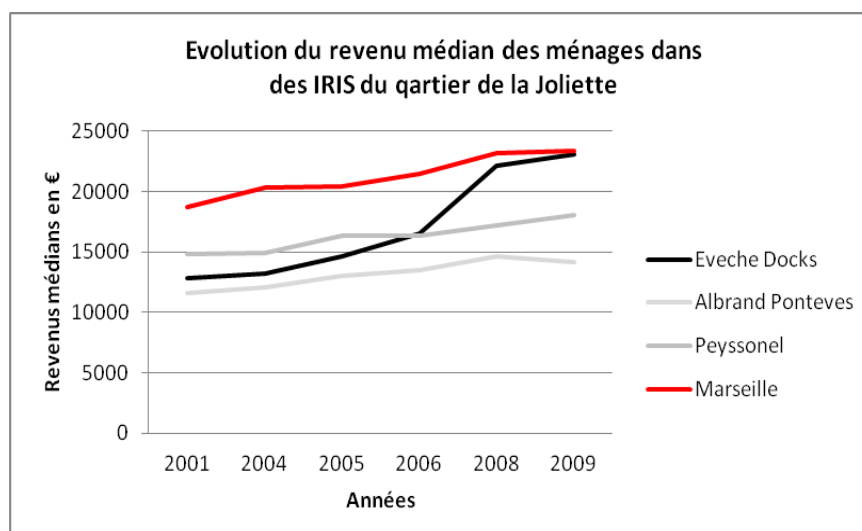
Carte 62 : Contexte territorial dans le périmètre d'Euromed

- Analyse des indicateurs socio-économiques et démographiques (2006-2010) :

Les plus grandes recompositions s'enregistrent dans l'IRIS Evêché les Docks, entièrement intégré à Euromed et dans la ZAC de la Joliette. L'arrivée de familles et de jeunes couples de catégories moyennes et favorisées dans cet IRIS confirme la dynamique attendue par les promoteurs et les aménageurs mais ne masque pas le creusement de contrastes locaux entre les IRIS de la zone d'étude.

L'augmentation de la population s'enregistre dans les IRIS intégrés aux ZAC (Evêché Les Docks et Peyssonnel). Même si leur proportion tend à baisser entre 2006 et 2010, les familles avec enfants représentent encore la majorité des ménages de la zone d'étude, mais dans l'IRIS de la ZAC de la Joliette ce sont les jeunes ménages sans enfant qui représentent la plus grande augmentation. L'évolution des indicateurs de logements confirment la transformation rapide de l'IRIS Evêché les Docks face aux deux autres. Bien que les locataires représentent encore la majorité du statut d'occupation des logements et des nouvelles constructions (augmentation du nombre de logements entre 2006 et 2010), le taux des propriétaires augmente entre ces dates dépassant les 31%. Par contre, le nombre de propriétaires baisse dans les deux autres IRIS et les locataires représentent alors plus de 86% à Peyssonnel. La taille des logements varie aussi selon les IRIS, mais dans ceux qui appartiennent aux ZAC du périmètre, les logements de 4 pièces et plus sont en augmentation et représentent près de 25% du parc de logement. A l'inverse, l'IRIS d'Albrand ne connaît pas de transformation profonde du cadre bâti et accueille l'ancienne population dans des appartements de deux pièces (près de 35% des résidences principales). La diversification des logements en direction de familles moyennes et favorisées s'enregistre dans les IRIS intégrés aux ZAC, alors que celui situé juste à côté, ne connaît pas d'évolution majeure, ni dans son parc de logement, ni dans la structuration de la population. Les contrastes s'établissent alors à l'échelle locale et micro locale entre les IRIS intégrés ou non aux périmètres d'action des politiques urbaines.

Figure 47 : Graphique de l'évolution des revenus médians des ménages, par IRIS dans le quartier de la Joliette entre 2001 et 2009. Sources : INSEE, DGI.

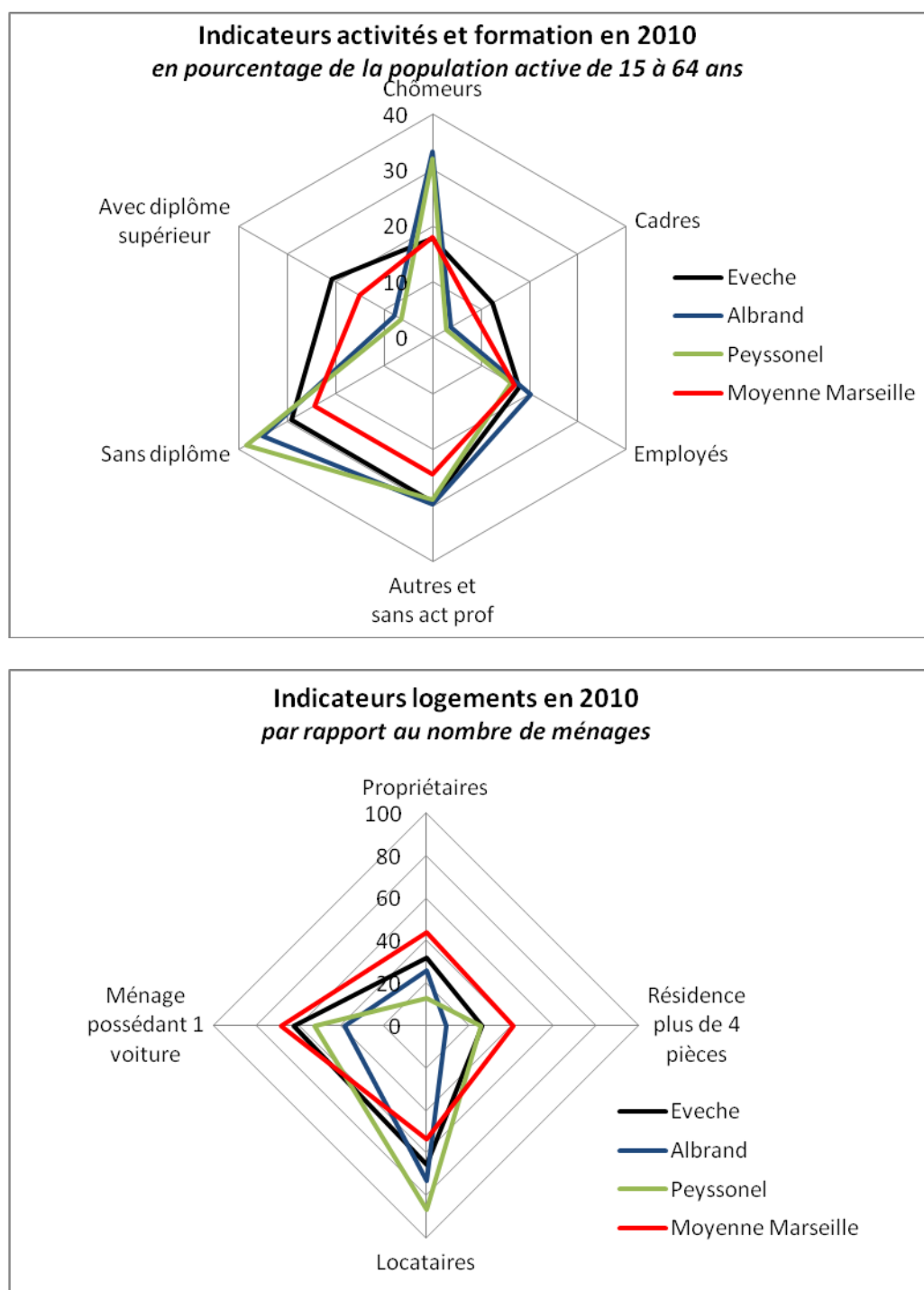


Ainsi l'IRIS Evêché les Docks se distingue nettement dans la zone d'étude. Les indicateurs socio-économiques confirment l'installation de catégories moyennes et favorisées. Le taux de chômage baisse fortement entre 2006 et 2010, cette baisse est corrélée avec la diminution des personnes sans activité (chute de 10 points). Le taux de diplômés du supérieur est presque multiplié par 3, atteignant près de 21% de la population active. Les cadres, les professions intellectuelles comme les professions intermédiaires sont les catégories socio-professionnelles qui augmentent le plus, (à l'exemple des professions intermédiaires qui sont multipliées par deux, représentant près de 14%). Dans les autres IRIS du quartier, les évolutions sont moins marquées et suivent des tendances inverses. L'augmentation du chômage s'enregistre en même temps que la baisse des cadres, des professions intellectuelles et des professions intermédiaires. Par contre, les proportions d'employés et de personne ne possédant aucun diplôme augmentent et représentent la majorité de la population active²⁰⁴. Les revenus médians augmentent dans tous les IRIS étudiés entre 2001 et 2009, mais l'évolution la plus forte s'effectue dans les IRIS Evêché les Docks et Peysonnel, où les nouveaux ensembles résidentiels fermés accueillent les nouvelles catégories moyennes et favorisées. Un dernier indicateur permet de distinguer l'IRIS situé en plein cœur du projet d'Euroméditerranée.

Bien qu'il se situe en plein centre-ville, le taux de ménages possédant deux voitures est multiplié par cinq entre 2006 et 2010. Cette évolution s'analyse en parallèle de l'arrivée des nouvelles familles qui s'installent dans les ensembles résidentiels fermés qui proposent tous des parkings privés. De plus, la proximité du quartier avec le réseau routier et autoroutier permet d'aller travailler facilement à l'extérieur de la ville. A l'inverse ce taux baisse et est très faiblement représenté dans les autres IRIS. Les transformations urbaines profondes entraînent des recompositions socio-territoriales à l'échelle locale. L'arrivée des catégories moyennes et favorisées semble se confirmer dans l'IRIS Evêché docks, mais les modalités de leur installation ne masquent pas les contrastes locaux qui se creusent entre la nouvelle population et les anciens résidents. Ces contrastes socio-résidentiels s'enregistrent aussi dans l'offre scolaire locale.

²⁰⁴ Cf – annexe 16 : Liste des indicateurs socio-économiques des IRIS du quartier de la Joliette : zone d'Euroméditerranée.

Figure 48 : Diagrammes en radar des indicateurs socio-économiques pour les IRIS du quartier de la Joliette en 2010.



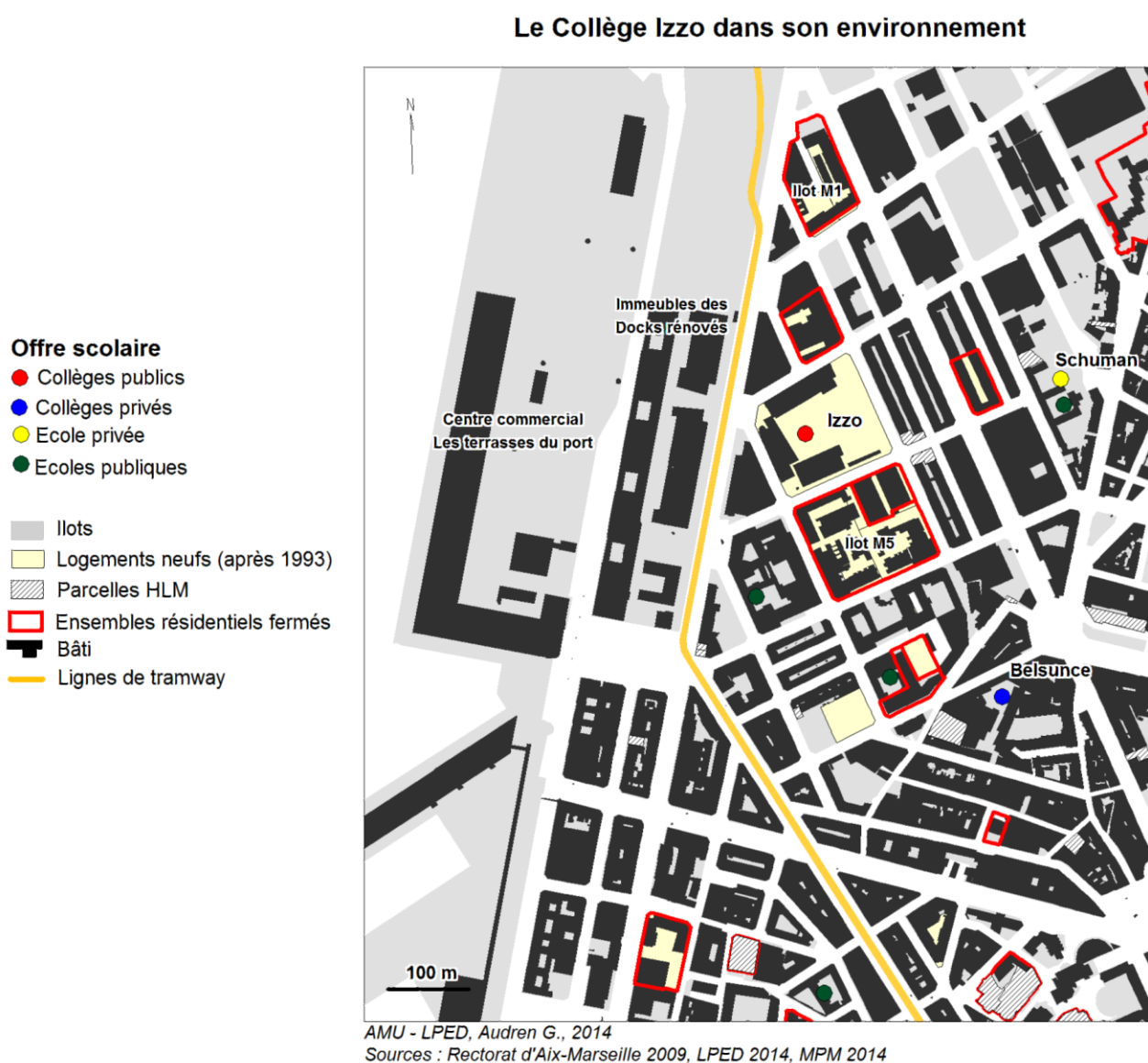
NB : le tableau détaillé de ces chiffres pour les années 2006 et 2010, ainsi qu'un complément d'information se situent dans l'annexe 16 : Evolutions des indicateurs socio économiques et démographiques pour les IRIS du quartier de la Joliette : zone Euroméditerranée en 2006 et 2010. Sources : INSEE, 2010.

2 - L'offre scolaire, outil de redynamisation urbaine ?

2.1 - La construction locale de l'offre scolaire

Le renouvellement du quartier implique des recompositions de l'offre scolaire locale. L'enjeu scolaire est fort dans le quartier et doit répondre à plusieurs objectifs. D'un côté, il faut proposer une offre locale de prestige, à la hauteur des attentes éducatives des catégories moyennes et favorisées récemment installées, d'autre part, l'implantation de nouveaux établissements doit permettre la diversification des services locaux contribuant à la fixation de la population dans le quartier. Si les écoles et collèges déjà présents sont réhabilités, de nouveaux établissements doivent être construits pour accueillir la nouvelle population.

Figure 49 : Croquis de l'environnement urbain du collège Izzo



2.1.1 - La construction du collège public Jean Claude Izzo : des objectifs à la réalité...

Le paragraphe qui suit se base en grande partie sur le travail de master 1 d'Elsa Favier. Après avoir rencontré le chef d'établissement du collège Izzo à plusieurs reprises, il m'a aiguillée vers cette étudiante qui venait de finir un mémoire sur l'historique de la mise en place du collège et son intégration dans le quartier. Son travail de sociologie retrace dans le détail les prises de position, les interactions et les enjeux des différents acteurs impliqués dans l'installation du collège dans le quartier. « *Izzo est moins le résultat d'une politique unique que l'effet d'articulation d'intentions plurielles, parfois contradictoires* » (Favier, 2009).

La nécessité de construire un nouveau collège, différent de l'offre scolaire locale, dans le quartier s'inscrit dès le début des opérations. Dès 1996, les études confiées à des cabinets extérieurs de programmation urbaine confirment que la « qualité du choix scolaire » est un facteur important du choix de logements. Pour répondre aux attentes éducatives de la nouvelle population espérée, ces cabinets préconisent largement une revalorisation des images et de la qualité des établissements scolaires du quartier (Favier, 2009). Mais ce sont les caractéristiques sociales qui façonnent les images et la qualité des établissements, et une simple réhabilitation ne suffirait pas. Il faut donc construire un établissement d'excellence sur le site d'Euromed. D'un côté cet établissement proposera des sections scolaires sélectives connues des parents et de l'autre, il permettra de convaincre les promoteurs de l'arrivée de nouveaux habitants solvables²⁰⁵. Les négociations avec le Conseil Général commencent en 1996, malgré les réserves du directeur de l'éducation au Conseil Général²⁰⁶. La délibération du 31 octobre 1997, confirme la construction d'un nouveau collège par le Conseil Général dans le pôle Euroméditerranée à condition que la Ville fournisse gratuitement au département un terrain, situé dans la ZAC de la Joliette, d'une superficie de l'ordre de 16000m², constituant ainsi l'assiette foncière du nouvel établissement. Dès son accession au poste de président du Conseil Général, Jean Noël Guérini s'approprie largement le projet. Outil de communication et de valorisation du Conseil Général, ce collège doit alors aussi répondre à une politique de proximité. Pour combler les manques d'équipements sportifs et culturels du quartier, le futur collège va accueillir des équipements sportifs ainsi qu'un amphithéâtre qui seront ouverts aux habitants du quartier hors temps scolaire. Parallèlement, le choix des normes HQE (Haute qualité environnementale) et d'un architecte de renom pour la construction de l'établissement, s'inscrit pleinement dans une stratégie de communication du président du Conseil Général. Ainsi, le collège devient une « vitrine » de l'action du Conseil Général comme le souligne largement le chef d'établissement : « (à propos du collège) *On fait un*

²⁰⁵ Cette position ressort très clairement dans le document : EPAEM, *Projet : valorisation des équipements scolaires sur le site Euroméditerranée*, mai 1997, p.2.

²⁰⁶ D'après lui, même si le futur établissement proposera des sections sélectives pour les nouveaux élèves, il scolarisera aussi les élèves de catégories défavorisées habitant le quartier. Cette catégorie de population pouvant faire fuir les nouveaux habitants.

collège HQE et on va communiquer sur « regarder » comme on est fort nous le Conseil Général, voilà... en plein dans une stratégie politique. Ah oui, il est très fier de son petit, (...) le collège est un outil de communication pour le Conseil Général (...) il en fait un élément de prestige car il a créé deux établissements publics sur Euromed. Les archives départementales, et le collège Izzo, on est sur des problématiques de territoire symbolique (...) » (CE_7, 2010). Pour le Conseil Général la construction du collège représente un outil instrumentalisable pour une politique de proximité et un outil de négociation avec les acteurs d'un projet urbain, qui lui échappe en grande partie (Favier, 2009).

L'implantation d'un nouvel établissement implique une resectorisation des autres collèges du quartier. Le nouveau collège devra absorber les effectifs (en trop) des collèges voisins de Versailles et du Vieux Port. L'enjeu est alors de constituer des secteurs de recrutement qui incluent des zones très dégradées et une réserve de nouveaux logements qui devront accueillir la nouvelle population de catégorie moyenne et favorisée. L'enjeu est fort car les chefs d'établissements de Versailles et du Vieux Port ont peur que le nouveau collège ne « *leur pique les bons élèves* »²⁰⁷. Les nouvelles limites de la sectorisation dans ce quartier ne sont alors pas à l'avantage du nouvel établissement. Parallèlement, la construction de nouveaux logements tarde et à sa première rentrée en 2005, le collège accueille 2/3 d'élèves de Versailles et 1/3 du Vieux Port. De plus, l'Inspection Académique et le Rectorat n'ont pas encore ouvert de sections particulières pouvant attirer les nouveaux habitants ou d'autres élèves extérieurs au secteur. A son ouverture, le collège censé être d'excellence, aux sections de prestige et à destination des nouveaux habitants, est à l'image de ses voisins, scolarisant des élèves du quartier en grande partie défavorisés. Ce décalage entre le « rêve » des aménageurs et la réalité sociale du quartier est largement souligné par le principal du collège : « *Ils ne veulent pas voir la réalité sociologique du quartier (...) on prend le secteur du collège du vieux port 1/3 et 2/3 de Versailles qui sont tous les deux en ZEP et on ouvre un collège dans le même quartier et on oublie de le faire classer en ZEP ! Et alors après le discours politique c'est de dire on attend que les élèves soient inscrits pour prouver à l'institution, que la magie opérante du changement du quartier va se produire, mais c'est du pipo ! (...)* » (CE_7, 2010). En septembre 2005, lors de la première rentrée, la population scolaire du collège est composée de plus de 89% d'élèves défavorisés, mais il n'est pas classé ZEP. Le 8 février 2006, cinq mois après son ouverture, le collège de la Joliette rebaptisé Jean Claude Izzo est inauguré en grande pompe. Jean Paul de Gaudemar recteur de l'académie et M. Guérini, président du Conseil Général ainsi que des membres de la famille de Jean Claude Izzo sont présents (Favier, 2009). C'est à ce moment que les enseignants du collège manifestent leur mécontentement et demandent le classement en ZEP du nouvel établissement. Le jour de l'inauguration, ils affichent clairement cette priorité alors que le Conseil Général et les représentants locaux de l'Education Nationale parient sur l'arrivée rapide d'enfants des nouvelles catégories moyennes et favorisées attendues dans le

²⁰⁷ Entretien d'Elsa Favier avec le principal de Versailles, 2009.

quartier. La sollicitation des enseignants est en opposition avec les ambitions des aménageurs. Le classement en éducation prioritaire apparaîtrait alors comme la reconnaissance publique de l'échec de leur opération, qui était de créer les conditions d'une attractivité des catégories moyennes et favorisées. De plus, ce classement participerait à une stigmatisation de l'établissement, à une mauvaise image, à l'opposé de leur objectif initial. Mais après une longue mobilisation, le collège est finalement classé ambition réussite à la rentrée 2007.

Au-delà de ses fonctions éducatives, le collège Izzo joue un rôle particulier dans le quartier. Au fil des années il est devenu un « *lieu visité* » et pleinement intégré au quartier. L'extrait suivant illustre les différentes fonctions culturelles ou sportives que joue l'établissement. Le principal du collège est très fier de jouer ce rôle : « *On est un lieu qu'on visite, qui s'implique dans un tas de choses... On est un lieu identifié comme collège, mais aussi comme espace d'équipements sportifs... on joue la dimension sociale de la politique de la ville. Parce que comme il manque des lieux de sociabilisation les équipements du collège hors temps scolaire, le deviennent (...) il y a aussi une politique culturelle forte, et comme on a l'équipement du petit théâtre on est aussi un lieu identifié comme un partenaire culturel (...) On est lieu d'accueil du festival de théâtre amateur, on est partenaire de la grande opération de la semaine prochaine de l'Espagne des trois cultures, y'a une pièce de théâtre ce soir, un concert plus tard, accueil une expo photo... Bon, lieu devient un lieu parce qu'il a une plus value culturelle parce qu'il a un lieu référencé. Je vais être très pédant mais l'étape suivante c'est de référencer la référence, comment on devient un lieu de référence. On est déjà un **lieu de référence** sur l'ouverture culturelle des établissements scolaires, **Izzo à créer son mythe** » (CE_7, 2010).*

Cet extrait souligne les différentes facettes du rôle du collège. Pour le chef d'établissement, cette ouverture répond clairement à un manque de structures sociales dans le quartier. D'un autre côté, et à travers l'énumération des différentes activités proposées dans son collège, il étale en quelque sorte l'ouverture culturelle et de prestige de son collège. D'après ce discours, le collège Izzo apparaît supérieur aux autres établissements du quartier. Pour lui, le collège tient une place hégémonique « *on est un lieu identifié, référencé* » dans le quartier.

2.1.2 - L'implantation d'une école privée dans Euromed :

Toujours dans l'optique de diversifier l'offre des services du quartier et répondre aux attentes éducatives de la nouvelle population, une école privée catholique est implantée dans le périmètre d'Euroméditerranée. Pour les aménageurs cette école répond à la mixité fonctionnelle nécessaire à la réussite de l'opération et pour la Ville, elle représente une école de qualité permettant aux nouveaux habitants de rester vivre dans le quartier. Pour la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique (DDEC) ainsi que la directrice de cette école, elle répond à de réels besoins.

A la demande de la Ville de Marseille, la DDEC développe le projet de construction d'une nouvelle école privée dans le périmètre d'Euromed²⁰⁸. Le discours de la directrice de l'école se rapproche de celui du directeur de l'urbanisme d'Euromed, l'implantation d'une école privée participe à l'élaboration d'un choix scolaire pour les parents d'élèves : *« La ville a fait la demande car elle connaissait le profil des gens qui choisissent le privé...comme c'est les gens nouvellement arrivés dans ce quartier, il fallait pouvoir proposer quelque chose dans lequel ils se retrouvent... c'est normal d'avoir le choix de la scolarité quand on arrive dans une ville »* (AI_14, 2011). Que ce soit de la part de la DDEC ou de la Ville, l'enthousiasme entoure ce projet : *« Nous créons une nouvelle école et un nouveau projet, c'est très rare ! »* (CE_12, 2011). L'arrivée de cette école est perçue comme une alternative pour les futurs résidents favorisant ainsi une mixité sociale et fonctionnelle. Les services proposés par cette école correspondent aux attentes des nouveaux résidents. L'école intègre un service de garderie allant de 7h30 à 18h. Le service de restauration scolaire est intégré et l'on peut découvrir l'anglais dès la maternelle.

Figure 50 : Illustration de la proximité entre l'école Peyssonel et Schuman



Proximité directe entre l'école publique de Peyssonel (portail de gauche) et l'école privée Schuman (portail de droite). Pour le moment, l'école privée est toujours composée de préfabriqués.

²⁰⁸ Démarche municipale soulignée lors d'entretiens, réalisés en 2010 et 2011 auprès de la DDEC et de la directrice de l'école Schuman.

Pour sa directrice, l'école représente un réel défi de changement du quartier. Elle perçoit son école comme un élément structurant du renouvellement du quartier, participant à la fixation des nouveaux habitants. Pour elle, les caractéristiques du quartier sont à l'opposé des attentes de la nouvelle population, et son école doit permettre de réduire ces décalages. Malgré les dynamiques engagées, les changements ne sont pas assez rapides et l'objectif de l'école est alors de combler ce retard. Malgré sa vision très négative du quartier, la directrice de l'école reste optimiste, et souligne son action dans le temps long :

*CE_12, 2011 : « C'est une ville pauvre, très pauvre ! Dans le quartier on a des camps de Roms de Gitans... l'école en face, Ruffi, c'est vraiment le **quart monde** ! On voit la montée de l'intégrisme musulman dans le quartier, y'a une très forte augmentation des femmes totalement voilées et des revendications pour avoir des produits hallals ou cachers dans les écoles... Les changements n'arrivent pas assez vite ! Pourtant y'a du potentiel avec toutes les crèches... **mais il faut de la patience, on n'y croit, on s'accroche** ! La mixité sociale c'est une très belle idée mais elle est très longue à s'installer dans le temps... ».*

Bien que le projet de l'école ne soit pas encore définitif et que ses locaux ne soient pas encore construits, l'ouverture de l'école s'est faite assez rapidement. Initialement, l'idée était de construire l'école sur le terrain d'une ancienne église qui devait être détruite, mais ce projet n'a pas vu le jour et il a fallu trouver une autre solution : « *C'est la Ville qui nous a octroyé ce terrain, on a une convention d'occupation avec la mairie, on ne verse pas de loyer dans ce cas là, mais chacun a son intérêt, car c'est nous qui allons leur envoyer des clients !* », souligne la directrice. Cet extrait met en évidence un réel partenariat entre acteurs publics et privés ayant pour objectif commun de participer positivement au renouvellement urbain du quartier. Ce prêt permet à l'école Schuman de s'implanter dans le secteur avant même d'avoir des locaux définitifs et ainsi de scolariser rapidement les enfants des personnes travaillant sur le site d'Euroméditerranée. En confrontant son discours et celui du directeur de l'urbanisme d'Euromed, il apparaît que la mairie a demandé à l'aménageur de trouver un terrain et de faciliter l'installation de cette école. Au début l'école est située sur un parking abandonné à proximité des docks des sud dans plusieurs préfabriqués. Quelques années plus tard, elle déménage sur un autre terrain, mis à disposition par l'aménageur, rue de Ruffi, à proximité du métro Désiré Clary. Toujours en place en 2014, cette installation n'est pas définitive. Actuellement, cette petite école (effectif maximum de 100 élèves réparti dans 8 classes) scolarise des enfants de la maternelle au CM2, mais la finalité du partenariat entre la DDEC, la ville de Marseille et l'aménageur d'Euroméditerranée, est la construction d'une cité scolaire, ouvrant alors ses portes à des collégiens et des lycéens. Ce projet serait alors intégré à l'opération immobilière du promoteur Nexity Appolonia où cohabiteraient des bureaux, des logements et l'école.

L'ouverture de cette école a largement été favorisée par la Ville et a bénéficié d'une aide importante de la part des aménageurs. Ces ententes déterminent de nouvelles relations entre acteurs publics et privés autour de questions centrales comme l'éducation. L'école est alors perçue comme un « service comme les autres » devenant l'outil d'une attractivité territoriale. L'ouverture de l'école, devant se faire sans délester les écoles publiques du secteur, les demandes d'inscription des résidents plus anciens, et ayant un enfant scolarisé dans d'autres structures du secteur, ont été refusées, sauf en cas de place vacante. La logique de cogestion instaurée sur le territoire, ainsi que la volonté de ne pas faire de concurrence aux autres écoles du quartier, contribuent à la mise en place d'un système scolaire à deux vitesses où les différences sociales s'aiguisent (Audren, 2012-b). C'est ce que nous allons voir à présent.

2.2 - Des établissements intégrés aux réseaux de l'éducation prioritaire

L'offre scolaire au niveau des collèges est assez équilibrée entre les deux secteurs d'enseignement (trois établissements publics de proximité Izzo, Versailles et Vieux Port, et deux collèges privés, Belsunce et Notre Dame de la Major). Tous ces établissements appartiennent aux réseaux de l'éducation prioritaire, confirmant le profil social du quartier. Ils sont tous classés ECLAIR, sauf le collège privé de Notre Dame de la Major, qui appartient à un réseau de réussite scolaire. Totalement intégrés au tissu urbain dense du quartier, les collèges publics de taille moyenne ont tendance à perdre des effectifs entre 2006 et 2012. A l'inverse, les établissements privés sont plus petits, et les effectifs sont stables à Belsunce, mais augmentent assez fortement à Notre Dame de la Major. La composition sociale des collèges publics ainsi que leurs évolutions confirment le statut social et les dynamiques urbaines du quartier. Bien qu'ils concentrent une majorité d'élèves défavorisés, leur proportion baisse entre 2001 et 2012, atteignant tout de même près de 70%. Les élèves favorisés augmentent légèrement à Izzo mais doublent presque dans le collège du Vieux Port. Ces deux établissements enregistrent par ailleurs une réelle augmentation des catégories moyennes (le taux des élèves de catégorie moyenne double à Izzo entre 2006 et 2012). L'évolution de la composition sociale de ces deux collèges confirme la tendance socio-démographique engagée dans le quartier. Cette tendance à la « moyennisation » de leur public ne s'enregistre pas dans l'autre collège public, Versailles, qui connaît une évolution opposée. Pourtant situé à proximité des îlots en recomposition, il enregistre une baisse des élèves de catégories moyennes et favorisées entre 2001 et 2012. A l'inverse des deux autres collèges publics, il concentre une population scolaire largement défavorisée et en augmentation ces deux dernières années, représentant près de 87% des élèves en 2013. Ces tendances contrastées s'enregistrent aussi dans l'évolution du taux des boursiers dans ces établissements. S'il baisse à Izzo ou au Vieux Port, il augmente à Versailles où plus de 90% des élèves bénéficient d'une bourse sur critère social.

L'offre d'enseignement dans ces trois collèges publics est similaire. Ils proposent tous le parcours DP3/DP6 en classe de troisième. Le collège Versailles se distingue encore car il propose la langue arabe comme deuxième langue et possède une section européenne. Le collège Izzo accueille quant à lui un dispositif ULIS (favorisant l'accueil d'élèves handicapés) et surtout une classe à horaires aménagés de théâtre. Cette dernière n'est pas sectorisée et permet le recrutement hors du secteur scolaire²⁰⁹. Même si la composition sociale semble plus favorable dans le collège Vieux Port, les indicateurs montrent une grande proportion d'élèves en retard en sixième et un taux de passage de la troisième à la seconde générale faible, autour de 32%. A l'inverse, Versailles, malgré ses caractéristiques sociales, se démarque par un taux de passage en lycée général plus élevé. Les indicateurs scolaires du collège Izzo sont meilleurs et plus de 55% des élèves de troisième poursuivent une scolarisation en lycée général. Parallèlement, le taux de réussite au brevet des collèges a beaucoup augmenté et atteint 64,8% en 2009. De plus, comme c'est un collège neuf au projet pédagogique novateur, il attire une équipe de professeurs confirmés. Seulement 26,2% des enseignants ont moins de 35 ans, ce qui est rare dans des collèges classés ECLAIR, cela représente près de deux fois moins qu'à Versailles. Ces indicateurs s'analysent dans les pratiques scolaires à l'entrée en sixième. En effet, entre 2006 et 2009, de plus en plus d'élèves respectent la carte scolaire alors que les collèges de Versailles et du Vieux Port sont plus largement évités.

²⁰⁹ L'ouverture de cette classe dans un collège ECLAIR répond à une volonté politique de l'Inspection Académique. Elle permet alors de développer « l'excellence » dans des collèges en difficulté. La deuxième classe à horaire aménagé théâtre a ouvert dans le collège Triolet dans le 15^{ème} arrondissement, lui aussi classé ECLAIR.

Indicateurs scolaires 2012-2013

Secteur	Nom	Statut/Tutelle	Population scolaire		Performances	Caractéristiques d'enseignement		
			Avance	Retard	Passage de 3° - 2nde	Options	Parcours/sections	Prof -35ans
CLG	Izzo	ECLAIR	3	22	56	Lat-Gr-DP6 - LV2: Agl-All-Esp-It	ULIS-CHA Théâtre	26,2
CLG	Versailles	ECLAIR	0,9	23,2	39,5	Lat-DP6-DP3 - LV2: Agl-All-Esp-Arabe	Européenne	44,6
CLG	Vieux Port	ECLAIR	1,4	41,4	32	Lat-DP3 - LV2: Agl-All-Esp-It	-	27,8
CLG PR	Belsunce	Diocèse - ECLAIR	3,8	15,4	80	Lat - LV2: Agl-All-Esp-It	-	-
CLG PR	ND -Major	Diocèse - RRS	7,5	7,5	47,1	Lat - LV2: Agl-All-Esp-It	-	-

Pratiques scolaires principales à l'entrée en sixième en 2006 et 2009

Nom collège	Années	NB_tot_6_hab	Tx_respect_CS	Tx_evitement	Tx_evit_privé	distce_recrut
Izzo	2006	162	59,26	40,74	39,4	697,7
	2009	160	61,88	38,13	55,7	486,3
Versailles	2006	223	60,99	39,01	46	580,8
	2009	200	59,00	41,00	59,8	475,8
Vieux Port	2006	112	38,40	61,70	47,8	1444,8
	2009	139	38,20	61,90	52,3	998,8

Variables :

Avance = Pourcentage des élèves en avance à l'entrée en 6° en 2013.

Retard = Pourcentage des élèves en retard d'un an et plus à l'entrée en 6° en 2013.

DNB = Note moyenne en contrôle continu DNB en 2012.

Passage 3°-2^{nde} = Taux de passage de 3° en 2nd générale en 2013.

Nb_tot_6_hab_sect = Nombre total d'élève de 6° habitant le secteur.

Tx_respect_CS = Taux de respect de la carte scolaire à l'entrée en 6°

Tx évitement = Taux d'évitement de la carte scolaire à l'entrée en 6°.

Tx évit_privé = Proportion des évitants qui se dirigent vers un établissement privé.

Distance recrut = Distance moyenne de recrutement de l'ensemble des élèves du collège en mètre.

Sigles des options et parcours :

Agl = anglais

All= allemand

It =italien

Esp= espagnol

Lat = latin

Gr = grec

DP3 = découverte professionnelle 3heures

DP6 = découverte professionnelle 6heures

Bilangue= classe bilingue

Européenne = classe européenne

CHA Théâtre= Classe à horaire aménagé

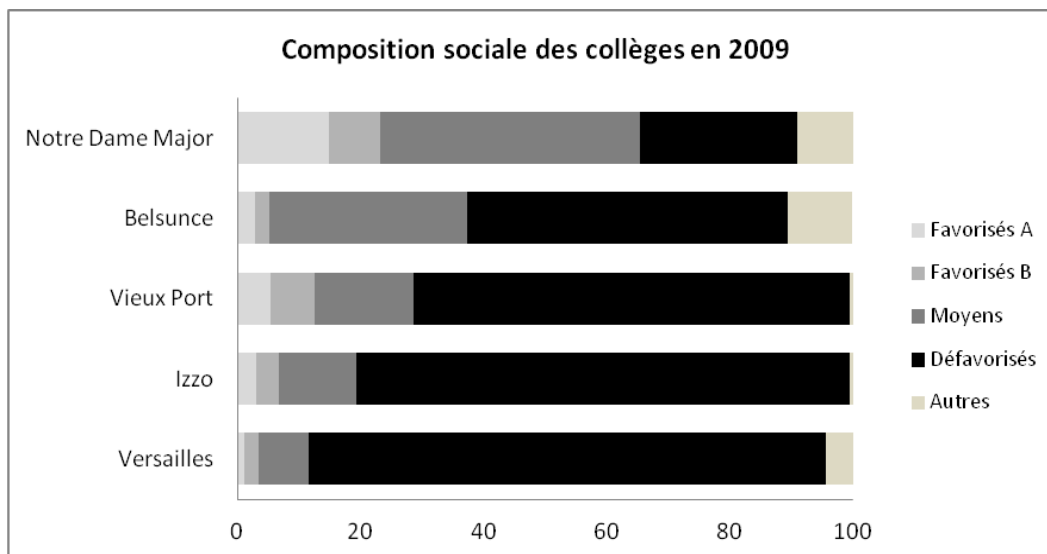
ULIS = Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Tableau 21 : Planche de tableaux présentant les données scolaires des collèges du quartier de la Joliette.

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2006, 2009 et 2013. Traitements personnels 2012.

Figure 51 : Graphique de la composition sociale des collèges du quartier de la Joliette (proportion de la population scolaire) en 2009.

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2009.

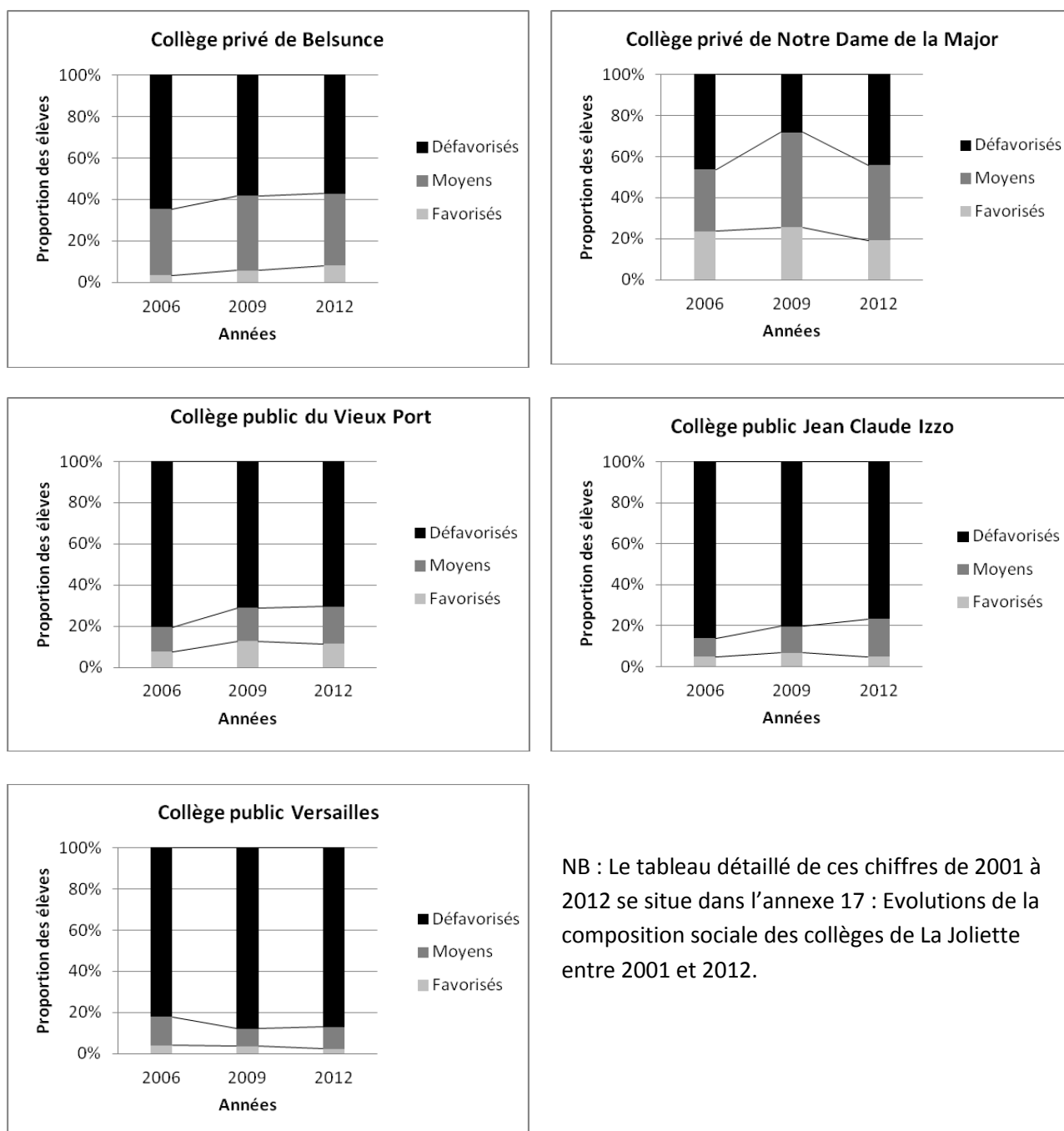


Les deux collèges privés se distinguent par leur composition sociale plus mixte, les élèves défavorisés y sont moins représentés. Bien que leur proportion baisse largement entre 2001 et 2012, à Belsunce (moins 21 points), ils représentent encore la majorité de la population scolaire, d'où son classement ECLAIR. Mais la dynamique tend vers une plus grande diversification sociale de la population scolaire, car les élèves favorisés ont doublé, et les catégories moyennes ont gagné près de 8 points. Par contre, la dynamique s'inverse à Notre Dame de la Major. Les élèves de catégories moyennes et favorisées baissent alors que les élèves défavorisés augmentent. Malgré cette tendance, ce collège reste le plus mixte de tous ceux de la zone étudiée. L'offre d'enseignement dans ces collèges est classique. Ils ne proposent pas de parcours particuliers ni d'options spécifiques. Bien que plus de 15% des élèves soient en retard en sixième à Belsunce, ils sont près de 80% à poursuivre leur scolarité dans un lycée général après la troisième, alors qu'ils ne sont que 47,1% à Notre Dame de la Major.

Ainsi l'offre scolaire du quartier semble assez homogène et à l'image de sa population. Les collèges privés se distinguent par leur composition sociale plus mixte. Les évolutions récentes dans les collèges Izzo et Vieux Port semblent confirmer l'arrivée de nouvelles catégories moyennes et favorisées dans le quartier. Malgré cette tendance, l'offre scolaire locale, majoritairement classée ECLAIR, concentre une population scolaire défavorisée, en décalage avec le statut socio-professionnel et les attentes éducatives des nouveaux habitants.

Figure 52 : Histogrammes empilés à 100% représentant l'évolution de la composition sociale dans les collèges du quartier de la Joliette entre 2006 et 2012.

Sources : DAEC, Rectorat d'Aix-Marseille.



NB : Le tableau détaillé de ces chiffres de 2001 à 2012 se situe dans l'annexe 17 : Evolutions de la composition sociale des collèges de La Joliette entre 2001 et 2012.

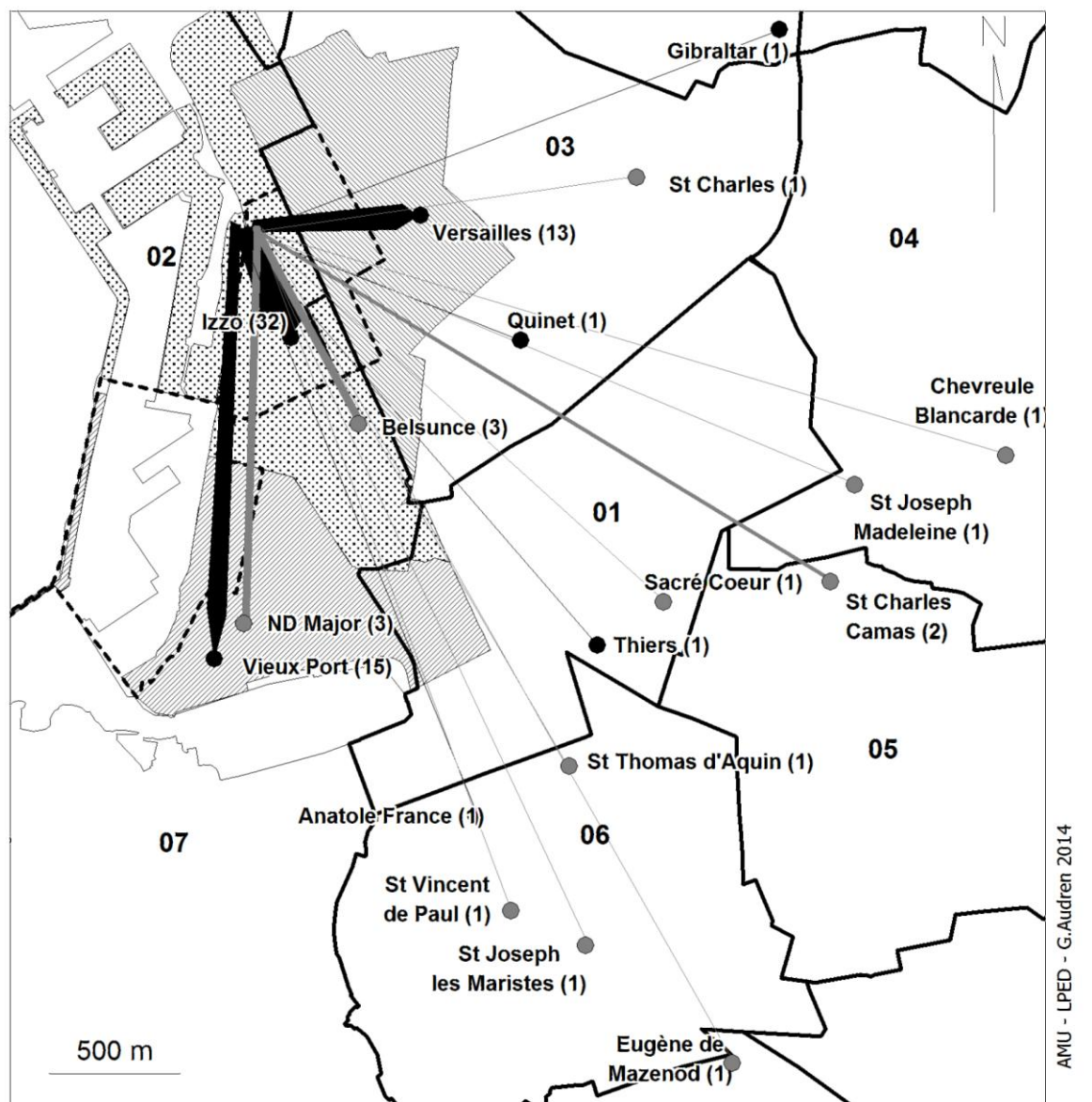
3 - Des pratiques scolaires différenciées qui confirment la fragmentation urbaine

3.1 - Un système scolaire à deux vitesses...

3.1.1 - Les pratiques scolaires à l'entrée en sixième : logiques de proximité

La carte 63 (p.439) met en évidence un respect massif de la carte scolaire dans les trois établissements publics. Plus de 63% des élèves sont scolarisés dans leurs collèges d'affectation, 37% ont recours à des stratégies d'évitement. Plus de la moitié des élèves qui évitent (17) se dirigent vers des établissements privés du quartier et/ou du centre-ville, alors que le reste évite les collèges du Vieux Port ou de Versailles et choisit d'aller à Izzo. Même si des évitements vers d'autres collèges publics de centre-ville existent, le choix de proximité, dans le collège Izzo, qui a une meilleure réputation que ses voisins, est valorisé. Les pratiques scolaires à la Joliette sont principalement dirigées vers le quartier. L'évitement est ponctuel, et dessine des choix plus éclatés dans la ville mais dans une relative proximité. En effet, les établissements les plus éloignés se situent tous en centre-ville et sont facilement accessibles par divers modes de transports. La présence du tramway, des bus et du métro confère à la Joliette une bonne accessibilité, permettant alors d'élargir les choix scolaires de certains parents. Plus finement, la majorité des élèves qui évitent la carte scolaire en direction du privé appartiennent aux catégories moyennes. En 2009, les élèves favorisés sectorisés sur le collège du Vieux Port ont tendance à respecter cette affectation. La réhabilitation à neuf du collège entre 2007 et 2008 a sans doute contribué à améliorer son image et sa réputation. Mais le respect massif de la carte scolaire à la Joliette s'explique principalement par les pratiques scolaires des élèves défavorisés, qui représentent alors plus de 66% de l'ensemble des élèves de sixième des trois IRIS étudiés. Seulement un quart des élèves défavorisés évitent leur collège d'affectation et se déplacent principalement vers d'autres établissements publics de proximité.

Etablissements scolaires fréquentés par les élèves de 6^e résidant dans le quartier de la Joliette, en 2009



Nombre total d'enfants de 6^e dans les IRIS = 80
63,7% des élèves respectent la sectorisation

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur privé = 20%

Ratio des élèves scolarisés dans le secteur public = 80%

Sources : Extraits "base adresse élèves 2009, Rectorat d'Aix Marseille, limites de la carte scolaire Conseil Général 2011, MPM, 2014.

Carte 63 : Carte des lieux de scolarisation des élèves de sixième résidant dans le quartier de la Joliette en 2009

Ces dynamiques ne traduisent pas les pratiques scolaires de la nouvelle population du quartier, car les familles qui s'installent ont principalement de jeunes enfants pas encore en âge d'aller au collège. Aucun élève de sixième représenté sur la carte n'habite dans les nouvelles résidences construites dans le quartier et les pratiques identifiées représentent majoritairement celles de la population initialement présente. Les chiffres des dérogations pour l'année 2011 dessinent d'autres tendances. Il apparaît que les collèges du Vieux Port et de Versailles sont de plus en plus fuis alors qu'Izzo devient réellement attractif²¹⁰.

Tableau 22 : Demandes de dérogation dans les collèges publics du quartier de la Joliette en 2011

**Attractivité et demandes de dérogation des collèges publics
du quartier de la Joliette en 2011**

Nom	RAR	demande entrée	demande évitement	accords entrée	accords sortie
Vieux Port	O	4	21	4	18
Versailles	O	18	56	18	39
Izzo	O	33	13	21	5

Sources: Enquête Carte Scolaire, réalisée par le bureau de la vie scolaire de l'IA 13, pour 2011-2012

Nous ne possédons pas de données précises sur les pratiques scolaires à l'entrée en sixième à cette date, mais nous pouvons faire certaines suppositions en parallèle avec les mutations urbaines du quartier. En 2011, la plupart des nouveaux logements à destination des catégories moyennes et favorisées ont été construits. L'augmentation de l'évitement autour des collèges Versailles et Vieux Port illustre sans doute les pratiques des nouveaux résidents avec des enfants en âge d'aller au collège. Par contre le collège Izzo semble jouir d'une meilleure réputation, et sa classe à horaire aménagé théâtre et sa section européenne attirent peut-être les enfants de ces nouveaux résidents. Si la carte 63 (présentant les lieux de scolarisation des élèves de la Joliette) ne traduit pas l'ensemble des pratiques de la nouvelle population, l'analyse du recrutement de la nouvelle école privée confirme l'installation de nouveaux ménages dans le quartier.

²¹⁰ En 2011, Izzo est l'un des collèges ECLAIR les plus attractifs de la ville.

3.1.2 - Le recrutement sélectif de la nouvelle école privée :

Comme on l'a vu précédemment, l'implantation de l'école privée Schuman dans le périmètre d'Euromed doit répondre aux attentes éducatives des nouveaux résidents. L'enjeu est alors d'attirer cette nouvelle population et pour cela la directrice n'hésite pas à développer plusieurs stratégies pour faire connaître son école : *« (...) on a arrosé Euromed de pub ! Des flyers, des prospectus... je suis allée à la rencontre des parents dans les bureaux, on est allé démarcher dans la tour CMA CGM... maintenant c'est mieux car on a des parents à l'intérieur... »*. De plus, la présence de cette école figure sur le site d'Euromed comme la première école du quartier. La publicité ainsi que le bouche à oreille entre les nouveaux résidents ont bien fonctionné. Si à son ouverture il n'y avait que douze élèves inscrits, aujourd'hui les demandes explosent comme le nombre de refus car l'école a une capacité d'accueil restreinte. Le projet de l'école comme sa politique d'inscription sont clairement destinés à cette nouvelle population. Le recrutement des élèves est très sélectif. Seuls les enfants des nouveaux résidents, ou des personnes travaillant à Euromed peuvent entrer dans cette école. La position de la directrice est claire : *« on ne va pas inscrire les gens du quartier ! On inscrit seulement les nouvelles personnes arrivées à Marseille, qui habitent dans les logements neufs dans Euromed ou qui travaillent à Euromed »*. Cela se retrouve aussi très explicitement dans le projet d'établissement (p.1) : *« (...) l'enjeu est de favoriser l'adaptation des enfants et de leurs familles nouvellement arrivés à Marseille, proche du lieu de travail et d'habitation. Le projet éducatif prend en compte les difficultés dues au **déracinement**, **déménagement** et à l'arrivée dans cette ville **inconnue** (...) »*. Le vocabulaire utilisé dans ce projet est fort, il est utilisé pour marquer des différences entre les nouveaux arrivés et leur nouveau quartier d'habitation. L'utilisation des termes « inconnue », « déracinement » accentue l'angoisse d'une nouvelle installation.

Cette politique de recrutement sélective met clairement à l'écart la population initialement présente dans le quartier. Même s'ils en font la demande, les anciens résidents sont refusés : *« (...) on a beaucoup de demandes de leur part (anciens résidents) car les écoles du quartier sont surchargées, mais comme on refuse toutes ces demandes... ils n'ont pas réitéré leurs demandes les années suivantes »*. D'après la directrice l'enjeu est fort dans le quartier et son école ainsi que ses modalités de recrutement répondent à une réelle demande de la part des parents d'élèves nouvellement arrivés dans le quartier :

CE_12, 2011 : *« Les personnes trouvent que c'est très difficile d'arriver à Marseille, beaucoup d'insécurité, incivilités, saleté... ils sont choqués, perturbés...les écoles du quartier ne répondent pas du tout aux attentes scolaires des parents »*.

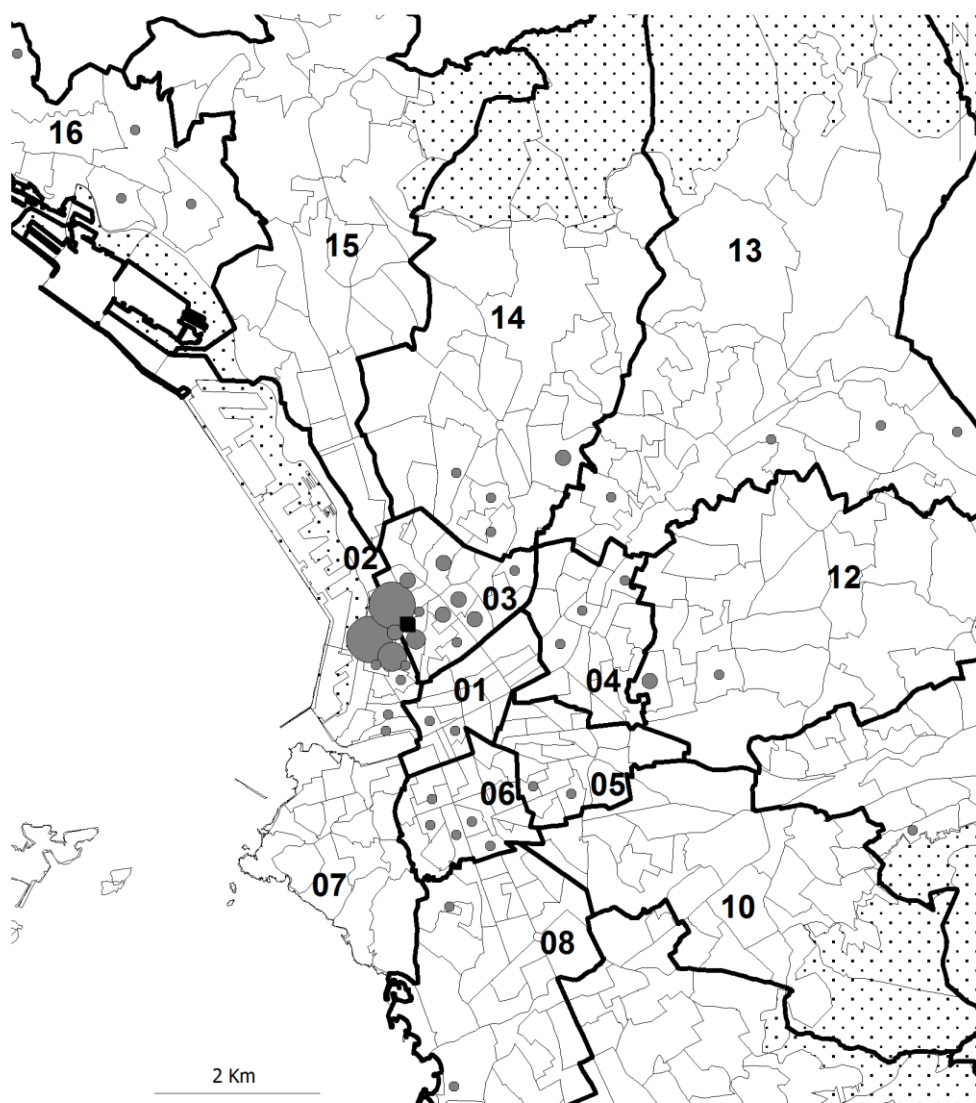
La directrice répond alors au désarroi des parents. Son école apporte un soutien, une aide réelle aux nouveaux parents qui sont désemparés : *« Des parents m'ont dit : « heureusement qu'on vous a trouvé sinon on serait parti... ». Beaucoup me supplient de prendre leur enfant, ils sont en larmes ... car ils ont fait l'expérience du public dans le quartier... par exemple l'école de Ruffi en face, c'est une ZEP, il y a 12 classes, et beaucoup d'élèves sans papiers, ... une maman s'est rendu compte en fin de maternelle que sa fille était dans une classe où la moitié ne parlaient pas français... sa fille était utilisée pour tirer vers le haut toute la classe, (...) après elle a retiré sa fille de l'école publique pour venir ici ! »* (CE_12, 2011).

Dans l'exemple donné, la directrice met en opposition l'école publique et privée et valorise sa petite structure. Pour établir une comparaison elle évoque la différence du nombre d'élèves entre le public, où les bons élèves sont « utilisés », et le secteur privé où ils se retrouvent à leur juste place. De plus elle n'hésite pas à identifier les élèves des écoles publics de différents, *des « sans papiers », ne parlant pas français* De cette caractérisation, elle justifie le choix des nouveaux résidents qui souhaitent alors retrouver dans sa petite école des valeurs communes, un encadrement quasi familial ainsi que des personnes semblables, aux même objectifs scolaires : *« (à propos des causes du choix de ses parents d'élèves) les parents viennent ici pour l'encadrement, la qualité des enseignements, la pastorale... c'est surtout le sentiment d'être avec des gens qui leurs ressemblent, ce qui est différent dans les écoles publiques du quartier »* (CE_12, 2011).

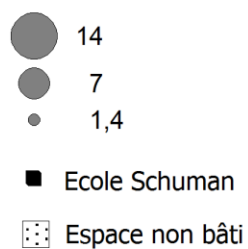
Les discours de ces parents d'élèves semblent confirmer le rôle joué par cette école. Ils cautionnent la position de la directrice qui place beaucoup d'espérance dans le rôle de son école et sa capacité à soutenir les parents, mais aussi plus largement, le renouveau du quartier : *« C'est difficile d'arriver à Marseille ! Il faut rappeler aux parents qu'on les soutient dans leurs démarches et que nous aussi nous croyons aux changements du quartier... qu'il faut de la patience et s'accrocher... Notre école participe au renouveau du quartier. Elle participe au maintien de ces populations sur place et les encouragent aussi ! »* (CE_12, 2011).

La politique de recrutement identifiée met volontairement à l'écart la population initialement présente qui est alors catégorisée de « différente », au niveau social inférieur et d'origines, de cultures différentes. Même si l'aménageur et la Ville ne sont pas les instigateurs de ces modalités de sélection, cette école permet de fixer la nouvelle population dans le quartier, ce qui répond alors aux objectifs attendus par ces acteurs.

Aire de recrutement des élèves de l'école privée catholique Robert Schuman en 2011



IRIS de provenance des élèves de l'école Schuman (effectif)



Sources : extraits des adresses, liste d'inscription de l'école R. Schuman, 2011

Carte 64 : Carte du recrutement de l'école Schuman en 2011.

Sources : Liste d'adresse des parents d'élèves de l'école Schuman.

AMU - LPED - Audren G., 2012

A la rentrée 2011, l'école Schuman scolarise 88 élèves dont la majorité des parents appartiennent aux catégories favorisées. La directrice identifie alors de nombreux cadres travaillant sur le site d'Euromed dans les bureaux de la tour de la CMA CGM, ou de la BNP (Banque Nationale de Paris) etc. Pour elle, ce profil social s'oppose clairement à celui du quartier : « (a propos de ses parents d'élèves) (...) *c'est très différent de la population ancrée dans ce quartier qui est très pauvre* ». S'ils ne travaillent pas tous sur le site d'Euromed, beaucoup habitent dans les résidences fermées nouvellement construites²¹¹. Ainsi elle a identifié des groupes de parents d'élèves résidants dans les îlots M1 ou M5, qui se sont concertés et ont fait le choix de cette école : « *Y'a eu un groupe de parents de M5, ils ont eu une mauvaise expérience dans le public... Ils se sont consultés, concertés et sont venus me supplier pour prendre leur enfant...* ».

La carte 64 (p.443) met en évidence la géographie du recrutement de cette école. Les lieux de résidence des parents sont éclatés dans la ville mais cette carte souligne un recrutement plus fort des enfants habitant à proximité de l'école. La diversité des lieux de résidence est facilement expliquée CE_12, 2011 : « (...) *on a aussi des personnes qui résident dans les quartiers plus chics du 8^{ème} mais qui travaillent à Euromed et déposent leur enfant. Des personnes habitant à Aix ou dans le nord de Marseille, travaillant dans Euromed font le même choix, en plus, on est proche des autoroutes, c'est plus facile pour eux...* ». L'école est en effet très accessible. La proximité du métro, ainsi que des autoroutes, facilite alors un recrutement plus étendu.

²¹¹ Analyse de la liste des adresses des parents d'élèves de l'école par la directrice de l'école.

3.2 - ... qui renforce les inégalités locales : exemple des trajectoires et circuits de scolarisation

L'analyse des trajectoires résidentielles et scolaires donne à lire des pratiques différenciées entre les anciens et les nouveaux résidents du quartier. Ces dernières contribuent à l'accentuation des écarts au sein de la population locale.

L'analyse du discours de la directrice de l'école privée mais aussi des pratiques scolaires des nouveaux résidents met en évidence une frontière éducative. D'après David Giband (2009), elle renvoie alors à « *l'éducation qui désigne un champ social plus large qui intègre (...) les attitudes et les choix ainsi que l'ensemble des ressources éducationnelles qui sont rattachées à un territoire (école, ressources périscolaires)* ». Plusieurs crèches privées ont récemment ouvert dans le quartier participant ainsi à la diversification des ressources éducationnelles. Il serait intéressant d'en faire une analyse (notamment les prix proposés, et les modalités d'inscription) et d'identifier quels sont les parents qui y ont recours. La frontière éducative ne s'établit-elle pas dès cette période ? Dans ses comparaisons entre des métropoles de Etats-Unis et la ville de Perpignan, David Giband (2009), observe que la « *frontière éducative devient une frontière ethnique séparant l'école des blancs de l'école des noirs ou des hispaniques, celle des français de celles des maghrébins par exemple. Ces frontières ethniques se doublent parfois de frontières institutionnelles, opposant écoles privées et publiques à l'intérieur des quartiers difficiles* ». A Perpignan, la localisation des collèges privés fait ressortir une proximité géographique avec les établissements sensibles, les enserrant dans une concurrence affichée voire revendiquée. A la Joliette, les établissements publics, tous classés ECLAIR, se situent à proximité de collèges privés, au sein du même quartier. Si la concurrence n'est pas clairement affichée dans les collèges privés du quartier, la place de l'école privée traduit une affirmation nette des différenciations locales. Nous ne possédons pas de données pour parler de frontière éducative ethnique comme le souligne David Giband, mais notre analyse, confirme la catégorisation « ethnique » des écoles publiques du quartier, de la part de certains parents d'élèves et de la directrice de cette école. Cette frontière éducative suggère la protection par l'enfermement, et limite l'exercice de nécessaires liens de solidarité et de complémentarité.

Les trajectoires résidentielles et scolaires des nouveaux résidents se font alors en « circuit fermé ». La plupart des nouveaux résidents habitent dans des ensembles résidentiels fermés, étanches face au reste du quartier, et font le choix d'un entre-soi scolaire dans une école qui semble réservée à un certain type de population. Ces choix révèlent un rapport distancié au quartier, où les pratiques des nouveaux résidents s'effectuent en vase clos. Les longs entretiens réalisés en 2009 par Elsa Favier avec des résidents de l'îlot M5 mettent en évidence un fort entre-soi social et une sociabilité locale restreinte. Une résidente de l'îlot M5 déplore les difficultés qu'elle éprouve à nouer des

liens, établir des relations avec les autres personnes du quartier, même avec les parents d'élèves des amis de ses enfants, scolarisés à Izzo (Favier, 2009)²¹². Ses seules fréquentations s'effectuent avec ses voisins de l'îlot M5, qui comme elles, sont de catégorie moyenne et favorisée. Le chapitre trois du mémoire d'Elsa Favier (2009), souligne l'isolement social des nouveaux résidents dans ce quartier en recomposition.

Ainsi, on habite à la Joliette, mais derrière des grilles, on va à l'école primaire dans le quartier mais dans un espace réservé, et au moment où la question de la mixité sociale se pose, celle du mélange avec les autres habitants/enfants du quartier, les choix se dirigent à l'extérieur, dans un établissement scolaire huppé du 8^{ème} arrondissement. A la fin du CM2 les élèves de l'école privée Schuman sont scolarisés dans la cité scolaire privée de St Joseph de Cluny, avec qui l'école a une convention directe, permettant l'intégration facilitée des élèves de CM2 dans cet établissement. Eloigné du quartier, mais facilement accessible par le métro, cet établissement concentre une majorité d'élèves favorisés et présente des résultats scolaires excellents. Ces indicateurs répondent à leurs attentes éducatives, ce qu'ils ne retrouvent pas dans les collèges publics du quartier. Ainsi, la frontière éducative s'intensifie au moment du passage au collège et se retranscrit au lycée, où les enfants des nouveaux résidents poursuivent leur scolarité dans l'établissement de Cluny. A l'inverse, les enfants des anciens résidents, qui étaient scolarisés dans les collèges publics de secteur, pour ceux qui continuent une scolarité en lycée général, sont affectés dans un lycée très mal coté du centre-ville. Situé dans le quartier de la gare St Charles, le lycée Victor Hugo a une très mauvaise réputation et n'enregistre pas de bons résultats scolaires²¹³. Les expériences urbaines et scolaires des enfants d'un même quartier se différencient. Evoluant dans des circuits cloisonnés dès le plus jeune âge, les enfants des nouveaux résidents poursuivent cette expérience dans le quartier très favorisé dans lequel ils se rendent au lycée. Les enfants des anciens résidents, construisent leur expérience dans des quartiers populaires de proximité. Ces pratiques impliquent des contacts restreints entre anciens et nouveaux résidents, et donnent une autre version « light » de la mixité ; on vit à côté mais on ne partage rien.

Même si la mixité existe dans les chiffres et dans la diversification de certains logements, elle n'est pas vécue. Elle n'est pas pratiquée quotidiennement par les parents et leurs enfants. Les pratiques identifiées révèlent alors une mixité ségrégative (Roncayolo,

²¹² Cette résidente a trois enfants. Si au début ils étaient tous scolarisés à Izzo, après leur première rentrée deux d'entre eux ont été scolarisés dans d'autres établissements publics et privés du centre-ville. Seule sa fille y est encore scolarisée mais l'objectif est de la changer de collège à la rentrée suivante (2010). De plus, il faut noter qu'en 2009, c'est la seule résidente de l'îlot M5 à avoir un enfant scolarisé dans le collège public du quartier.

²¹³ Cette mauvaise réputation a été soulignée à plusieurs reprises lors des entretiens d'Elsa Favier, auprès des résidents du quartier, mais aussi dans les discours des parents d'élèves du collège Izzo, rapportés par son principal.

2001 ; Lehman-Frisch, 2009)²¹⁴. Les recompositions socio-territoriales engagées dans le quartier de la Joliette traduisent des formes de micro-fragmentation qui s'enregistrent dans la juxtaposition d'espaces très limités et circonscrits, socialement spécialisés, qui donnent à voir, dans la rupture spatiale, l'absence d'échanges et de relations sociales (Navez-Bouchanine, 2002).

Ces évolutions questionnent les modalités du vivre ensemble dans la ville (Giband, 2009, Lehman-Frisch 2009). Autrefois vecteurs de socialisation et d'insertion dans le quartier, les enfants (notamment par la voie de leur scolarisation), permettaient aux habitants d'un quartier de tisser des liens et participaient à la construction d'une sociabilité locale. Mais ce rôle a évolué et il semble que les enfants ne soient plus les moteurs de la constitution d'une vie de quartier. Dans son habilitation à diriger des recherches, Sonia Lehman-Frisch (2013), analyse le rôle et la place des enfants dans l'évolution de plusieurs quartiers gentrifiés. Les territoires urbains des enfants sont alors travaillés par plusieurs dimensions : *l'enfermement, la privatisation, l'archipélisation, et la dépendance spatiale*. Elle souligne que ces tendances contribuent à la ségrégation urbaine et fragilisent le principe de cohésion sociale fondé sur un côtoiement quotidien. Ce point de vue se retrouve alors dans les pratiques scolaires et résidentielles des enfants des nouveaux résidents de la Joliette. Comme on l'a vu, ils habitent dans des résidences fermées, ils sont scolarisés dans une école privée sélective, et au moment du collège et de la poursuite d'études en lycée, ils se déplacent. Leur trajectoire résidentielle et leur circuit de scolarisation creusent un peu plus les inégalités avec les enfants des anciens résidents.

Enfin, on peut se questionner sur la place et les pratiques des anciens résidents dans le quartier. La mutation des services et des commerces proposés provoque-t-elle une évolution de leurs pratiques sociales et commerciales ? Les nouveaux services proposés et l'offre commerciale locale sont en décalage avec le niveau socio-économique de la population initialement présente. Ne correspondant plus toujours à leurs habitudes, ni à leurs besoins, les anciens résidents pourraient avoir tendance à se déplacer dans d'autres quartiers, plus éloignés, pour établir de nouvelles pratiques. Cette hypothèse, comme celle de l'éviction indirecte des anciennes populations des quartiers en restructuration, par l'augmentation du prix de l'immobilier, concourent à la mise à l'écart des populations défavorisées des centres-villes.

²¹⁴ D'après Marcel Roncayolo (2001) les questions de ségrégation et de mixité se posent en quelque sorte en "accordéon" : certaines choses se ramassent et d'autres s'écartent. Cela aboutit à des coalitions ou des coexistences qui ne sont pas de même nature dans le temps et dans l'espace.

Conclusion :

Répondant aux logiques d'internationalisation des villes, Marseille se dote d'un nouveau quartier d'affaires en centre-ville. Le projet d'Euroméditerranée transforme en profondeur le quartier de la Joliette. A travers cette OIN, et par l'intermédiaire de deux ZAC, l'espace urbain se remodèle, entre réhabilitation d'un patrimoine industrialo-portuaire et construction de nouveaux bâtiments, emblématiques du repositionnement économique du centre-ville. Les processus urbains et politiques engagés dans le quartier déterminent de nouvelles relations, de plus en plus étroites, entre acteurs publics et privés. Répondant aux injonctions de mixité sociale, les politiques publiques tentent d'attirer une nouvelle population de catégorie moyenne et favorisée. Pour cela, les moyens mobilisés sont nombreux et participent aux mutations profondes de l'espace résidentiel et de l'offre scolaire locale.

Les transformations urbaines contribuent à la fragmentation socio-spatiale du quartier et les contrastes locaux (paysagers, socio-économiques) se creusent. L'arrivée de familles de catégories moyennes et favorisées s'observe dans la diversification du type d'habitat, mais aussi à travers l'évolution des indicateurs socio-économiques qui traduisent l'élévation du revenu médian. Malgré cette tendance, des contrastes micro-locaux s'installent entre l'ancienne et la nouvelle population du quartier. Afin de répondre aux attentes et aux besoins de la nouvelle population, et de la fixer durablement, les acteurs institutionnels de l'urbanisme et de l'éducation utilisent l'école comme un outil de redynamisation urbaine. La construction d'un nouveau collège public doit répondre aux ambitions de requalification urbaine. Prévu pour être un établissement d'excellence, il est devenu au fil du temps un établissement comme les autres, à l'image de ses voisins. Répondant à une demande municipale, l'école privée Schuman est ouverte et scolarise prioritairement les jeunes enfants des nouveaux résidents. Ces deux exemples soulignent comment l'école devient un instrument d'attractivité territoriale participant à la revalorisation du quartier.

Mais les pratiques scolaires identifiées ne répondent pas aux objectifs de mixité. Les pratiques se différencient alors entre les nouveaux et les anciens résidents. La politique très sélective d'inscription dans la nouvelle école privée permet aux nouveaux résidents de prolonger l'entre-soi résidentiel dans un entre-soi scolaire. Leurs pratiques s'enregistrent alors dans un circuit fermé où les contacts avec les autres habitants du quartier sont limités. La population initialement présente investit les collèges publics du secteur, et notamment le collège Izzo, qui, malgré ses ambitions, est classé ECLAIR. Même s'il ne répond pas directement aux attentes fixées par les aménageurs et le Conseil Général, il joue un rôle important dans l'amélioration de la réalité scolaire des élèves défavorisés. En voulant à tout

prix attirer de nouvelles catégories moyennes et favorisées, les acteurs institutionnels délaissent et mettent de côté les préoccupations de la population initialement présente.

Ainsi, sur le site d'Euroméditerranée, les acteurs institutionnels contribuent au renforcement de la ségrégation scolaire, et les choix (résidentiels, scolaires) des parents d'élèves, participent au creusement des inégalités sociales et scolaires locales. En reproduisant un système scolaire à deux vitesses, qui existe dans d'autres quartiers, la municipalité favorise une mixité sociale « par le haut », qui se résume à l'implantation de populations aisées dans un quartier populaire, ne favorisant aucune interaction entre les populations d'origine sociale différente. Si dans le quartier, le niveau de ségrégation a été réduit, ce processus participe au renchérissement du coût de la vie locale (loyers, taxes foncières, produits et services des commerces, etc.), et finalement à l'expulsion (parfois involontaire) des anciens habitants qui n'ont pas les moyens de suivre cette évolution (Lehman-Frisch, 2009). Par leurs choix et les orientations qu'ils donnent aux projets de renouvellement urbain, les acteurs institutionnels accentuent les rapports de force entre les anciens et les nouveaux résidents : « *L'Etat prétend produire l'espace d'un accomplissement, voire d'un épanouissement d'une société unifiée, donc homogène, alors qu'en fait, l'action étatique et politique institue, en la consolidant par tous les moyens, un rapport de forces entre les classes et fractions de classes, entre les espaces qu'elles occupent* » (Lefebvre, 1974, p.324).

L'exemple du site d'Euroméditerranée met en exergue le rôle des acteurs institutionnels dans l'accentuation des écarts sociaux locaux et la mise en place de pratiques ségrégatives, comme l'illustre le rôle joué par la municipalité, et par la direction diocésaine de l'enseignement catholique, dans la reproduction des inégalités. A travers l'instauration d'un système scolaire à deux vitesses, l'école n'est perçue ni comme un levier de mixité sociale ni comme un outil d'affaiblissement des disparités sociales. L'école dans sa dimension intégratrice cède la place à des logiques individuelles qui dominent la redynamisation urbaine et sociale.

Conclusion de la troisième partie :

Les différents exemples développés ont permis de mettre en évidence les mécanismes de production différenciés de territoires scolaires variables à l'échelle locale. L'étude des différents quartiers a souligné le rôle essentiel du contexte local (urbain et scolaire) dans l'élaboration des pratiques scolaires. Dans les quartiers où le contexte socio-résidentiel est homogène, les pratiques scolaires sont concentrées spatialement et déterminent un territoire scolaire restreint et protégé. A l'inverse dans les quartiers où les contrastes socio-résidentiels sont plus marqués les pratiques sont éclatées et forment un territoire réticulaire dans un espace élargi. Les implications territoriales des pratiques scolaires engagées sont variées, mais elles participent à la définition d'enjeux locaux importants, tant au niveau de l'évolution de la vie de quartier que celle de l'offre scolaire locale. Par ailleurs, malgré la diversité et la complexité des territoires scolaires mis en évidence, des logiques communes s'observent dans ces quartiers. L'articulation entre la ville et l'école est toujours au centre des pratiques d'acteurs et il apparaît que les rapports urbains se prolongent dans le scolaire. Dans un contexte de montée de l'individualisme, les ambitions scolaires répondent à un désir accru d'entre soi.

A Ste Marthe les différentes échelles de la mixité résidentielle impliquent des contrastes socio-économiques importants entre les résidents d'un même quartier. Ces disparités illustrent la fragmentation socio-spatiale des espaces résidentiels qui se retranscrit dans les pratiques scolaires des parents d'élèves. L'inadéquation entre l'offre scolaire locale et les attentes éducatives des nouveaux résidents provoque une généralisation des pratiques d'évitement qui s'observe par un éclatement des lieux de scolarisation dans la ville. Le recours au secteur privé est majoritaire et accentue les inégalités sociales entre collèges à l'échelle locale. Par ailleurs, ces pratiques scolaires impliquent une déconnexion entre le lieu de vie et de scolarisation, et constituent un risque pour l'évolution de la vie de quartier. A Ste Marthe, la mixité sociale existe dans les chiffres mais elle n'est pas vécue au quotidien par les habitants, qui ne partagent pas les mêmes écoles. A Château Gombert, l'homogénéité socio-résidentielle locale estompe quelque peu les stratégies d'évitement, et les comportements scolaires traduisent un repli sur soi, dans la même proximité résidentielle et scolaire. L'homogénéité territoriale induite par le lieu de résidence est une opportunité résidentielle qui doit être protégée et prolongée dans l'espace scolaire. Ainsi, la mobilisation des parents d'élèves et des professeurs contre l'ouverture d'une classe relais, correspond à une stratégie de protection interne qui contribue à l'édification d'un territoire scolaire protégé. Mais au-delà de ce territoire scolaire préservé, les collèges publics de proximité sont de plus en plus en difficulté. La protection scolaire des plus favorisés participe à l'accentuation des inégalités sociales et scolaires au sein de l'offre locale. Dans le quartier de Pérrier, l'homogénéité socio-résidentielle ne limite pas les pratiques scolaires d'évitement. Ces stratégies sont majoritaires et s'enregistrent vers les établissements privés huppés du

quartier. Dans ce cas, le recours au secteur privé ne traduit pas les mêmes logiques que celles identifiées dans les exemples précédents. Ce choix scolaire correspond aux héritages de la grande bourgeoisie marseillaise qui, à travers ces choix scolaires, assure sa position sociale mais aussi spatiale. Ainsi, les pratiques scolaires et résidentielles confirment une appropriation complète du quartier. Couplé à l'entre-soi social et résidentiel, l'entre-soi scolaire dans ces établissements huppés permet la reproduction d'une catégorie sociale et la préservation d'un quartier bourgeois dans la ville. Dans le quartier d'Euromed, l'école est un instrument au service des politiques urbaines. La construction d'un nouveau collège public, ainsi que l'ouverture d'une école privée, devaient répondre aux attentes éducatives de la nouvelle population et permettre d'atteindre les objectifs de mixité, au cœur des projets des aménageurs et de la municipalité. Mais les pratiques scolaires identifiées confirment la mise en place d'un système scolaire à deux vitesses qui renforce les inégalités sociales locales. Ces pratiques scolaires différenciées témoignent de la fragmentation urbaine du quartier et illustrent l'instauration d'une mixité ségrégative.

Ces différents exemples soulignent l'intensité du phénomène de fragmentation à Marseille. Les différentes opérations urbaines engagées dans la commune participent à l'accentuation du phénomène, qui s'observe aux échelles locales, par le creusement des contrastes socio-économiques et la diffusion d'ensembles résidentiels fermés. Ces contextes locaux déterminent alors des pratiques scolaires variées qui participent à la création de territoires scolaires différenciés. Comme le souligne David Giband (2009), « *d'une logique d'espace scolaire normé, encadré par un état « tuteur social » ou figé par les possibilités de la ségrégation positive, on évolue vers une logique de territoires scolaires avec son lot d'appropriations, de conflits, d'appartenances et de régulations à différentes échelles conduisant à un éclatement de l'espace scolaire urbain* ». Les articulations entre l'espace urbain et l'espace scolaire deviennent de réels enjeux pour la ville. En effet, *le vivre ensemble dans les territoires de l'éducation produit des territorialités nouvelles et contribue à renforcer ou redessiner les frontières dans l'espace urbain* (Giband, 2009, p.148). Ainsi les réflexions contemporaines sur l'évolution de la ville doivent aller de pair avec celles sur l'évolution de l'espace scolaire.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette étude il s'agit de présenter les principaux résultats de ce travail, mais aussi de questionner Marseille, sa position face à d'autres situations dans les villes françaises. Enfin, il est important de proposer des prolongements à cette recherche, visibles à travers plusieurs perspectives d'approfondissement.

Marseille, une fragmentation urbaine avancée

Les dynamiques urbaines observées ainsi que les pratiques scolaires mises en évidence révèlent l'accentuation des inégalités aux échelles locales. Marseille n'est pas seulement ségréguée, elle se diversifie et s'articule autour d'espaces de plus en plus hétérogènes déterminant les contours d'une ville mosaïque. Cette recherche confirme et illustre des résultats déjà mis en évidence dans les travaux du LPED portant sur la fragmentation résidentielle (Dorier- Apprill et al., 2008, Dorier et al., 2010, Dorier et al., 2012), mais elle apporte de nouveaux éléments d'explication.

La géolocalisation des élèves à leur domicile constitue une innovation méthodologique dans ce champ de recherche. En effet, cette méthode a permis d'établir les correspondances entre les secteurs scolaires, le collège de recrutement et le lieu effectif de scolarisation des élèves, dépassant ainsi les problèmes de correspondances des données à l'échelle de l'IRIS. L'approche territoriale a été essentielle dans cette recherche pour la compréhension des dynamiques urbaines contemporaines et des processus qui touchent la ville. La double méthodologie déployée, alliant qualitatif et quantitatif, et la complémentarité des échelles d'analyses, ont permis non seulement de spatialiser les dynamiques scolaires à plusieurs échelles, mais aussi de les expliquer à travers l'épaisseur et la complexité des territoires.

Le choix des terrains a été essentiel. L'étude de cas sur les « beaux quartiers » confirme la stabilité des territoires déjà préservés dans le sud de la ville (cf - chapitre 7) et le renforcement de l'entre-soi. D'autres espaces analysés (13^{ème} et 14^{ème} arrondissements) sont au cœur de mutations rapides qui sont en train de remodeler la ville. En effet, les politiques publiques d'attractivité territoriale, à destination d'une nouvelle population plus favorisée (au sein de certaines ZAC et technopôles ou au sein du périmètre Euroméditerranée), passe par une stratégie de « mixité par le haut » dans des quartiers initialement populaires, et participe à la fragmentation socio-spatiale des espaces résidentiels (cf – chapitres 5 et 8).

Cette stratégie façonne de nouveaux espaces dans la ville, notamment dans les périphéries nouvellement ouvertes à l'urbanisation. C'est aussi le cas en centre-ville où les pratiques scolaires révèlent l'intensité du phénomène de fragmentation urbaine. Même si les transformations observées dans l'offre scolaire ne se font pas à la même vitesse que celles enregistrées dans les espaces urbains, plusieurs mécanismes entrent en jeu et participent à la hiérarchisation de l'offre dans la ville.

L'ensemble de notre travail témoigne donc des recompositions socio-territoriales et des changements dans l'espace urbain.

Banalisation de l'évitement scolaire et spécialisation sociale du secteur privé

La ségrégation scolaire n'est pas le simple reflet de la ségrégation urbaine, même si une grande partie des divisions sociales de l'espace résidentiel se retranscrit directement dans les établissements scolaires. A Marseille, la ségrégation scolaire s'observe entre le nord et le sud de la ville, mais aussi entre secteurs d'enseignement. Les établissements situés dans les quartiers nord et dans le centre-ville populaire appartiennent, pour la majorité, à des réseaux de l'éducation prioritaire et scolarisent des élèves défavorisés. A l'inverse, les collèges des quartiers sud concentrent une population plus favorisée et se distinguent par de meilleurs résultats. Par ailleurs, le secteur privé se spécialise dans l'accueil d'élèves de plus en plus favorisés, alors que le secteur public stabilise sa population scolaire autour des catégories défavorisées et moyennes (cf-chapitre 3).

Le recours à l'évitement scolaire semble se banaliser lorsqu'on entre en sixième à Marseille. En effet, l'évitement scolaire concerne plus de 50% de l'effectif en 2009 et cette tendance s'est accentuée entre 2006 et 2009. Durant cette période, le recours au secteur privé, lors de l'évitement scolaire, devient majoritaire, et malgré une généralisation des pratiques d'évitement à l'ensemble des catégories sociales, les catégories moyennes de population sont de plus en plus concernées par cette stratégie.

Le rôle clé des configurations urbaines locales dans la hiérarchisation de l'offre scolaire

Le contexte (social, urbain, résidentiel) ainsi que l'offre scolaire locale orientent les pratiques scolaires des parents d'élèves. L'évitement scolaire n'est pas aléatoire et s'enregistre majoritairement dans les espaces hétérogènes. A l'échelle locale, les pratiques scolaires sont contrastées. Il n'y a pas de détermination géographique, que l'on habite dans le nord ou le sud, en périphérie ou en centre-ville, ce sont les différentes configurations locales des espaces scolaires et résidentiels qui influencent les pratiques. Les résultats marseillais mettent en évidence une reproductivité des pratiques scolaires face à certaines

situations territoriales. De ce point de vue, les résultats de notre recherche confirment les différents travaux de François et Poupeau à Paris (2008, 2009).

Les différentes études de cas (partie 3), montrent qu'à l'échelle locale plusieurs mécanismes façonnent ces territoires scolaires différenciés. A Ste Marthe (14^{ème}), la politique d'attractivité territoriale de la municipalité participe au creusement des inégalités locales entre la population nouvellement arrivée et les anciens résidents. A l'inverse, à Château Gombert (13^{ème}), elle participe à la construction d'une homogénéité socio-résidentielle à l'intérieur d'un périmètre d'action de la ville. En centre-ville, dans le quartier de La Joliette, la requalification urbaine (projet Euromed) passe par la construction d'un nouveau centre d'affaires international, l'installation de nouveaux services et d'équipements, ainsi que la construction de résidences fermées, devant répondre aux besoins en logement des nouveaux cadres travaillant sur le site d'Euromed. Tous les quartiers de la ville ne connaissent pas des recompositions socio-territoriales aussi importantes. Ainsi, l'exemple du quartier Périer atteste d'une certaine stabilité voire d'un renforcement de sa position privilégiée dans la ville.

Dans les quartiers où le contexte socio-résidentiel est homogène, et l'offre scolaire est jugée de « bonne qualité », les pratiques scolaires sont concentrées spatialement et déterminent un territoire, plus ou moins élargi, voire même restreint, et protégé. A Château Gombert (13^{ème}), les comportements scolaires traduisent un repli sur soi dans la même proximité résidentielle et scolaire. L'homogénéité territoriale, induite par le lieu de résidence, est une opportunité résidentielle qui doit être protégée et prolongée dans l'espace scolaire (cf- chapitre 6). A Périer (8^{ème}), l'homogénéité socio-résidentielle ne limite pas les pratiques scolaires d'évitement, qui se dirigent principalement vers des établissements privés du quartier. Couplé à l'entre-soi social et résidentiel, l'entre-soi scolaire dans ces établissements huppés permet la reproduction d'une catégorie sociale et la préservation d'un quartier bourgeois dans la ville (cf- chapitre 7).

A l'inverse, dans des quartiers où les contrastes socio-résidentiels sont plus marqués, les pratiques sont éclatées et ont des implications territoriales variées. A Ste Marthe (14^{ème}), les différentes échelles de la mixité résidentielle impliquent des contrastes socio-économiques importants entre les résidents d'un même quartier. Ces disparités s'illustrent par une généralisation des pratiques d'évitement qui s'observe par l'éclatement des lieux de scolarisation dans la ville. Le décalage entre l'arrivée d'une nouvelle population et l'implantation de nouveaux équipements (écoles, collège) implique une déconnexion entre le lieu de vie et de scolarisation (cf- chapitre 5). Dans le quartier de La Joliette (2^{ème}), l'école est devenue un instrument au service des politiques urbaines. Les acteurs institutionnels contribuent au renforcement de la ségrégation scolaire, et les pratiques scolaires identifiées confirment la mise en place d'un système scolaire à deux vitesses, qui renforce les inégalités

sociales et scolaires locales (cf- chapitre 8). Ces pratiques scolaires différenciées illustrent l'instauration d'une mixité fragmentée.

Si de nombreux enjeux contribuent à la construction du choix scolaire, nous montrons que les configurations locales participent plus que les contextes urbains à la structuration des pratiques scolaires. Ces dernières renforcent alors la fragmentation urbaine et on dépasse la vision de l'école comme simple support des inégalités urbaines : elle en devient un des opérateurs. Ainsi l'ensemble des pratiques identifiées dans et autour de l'école participent à la coproduction de territoires hétérogènes.

Les implications territoriales des pratiques scolaires identifiées sont variées et participent aussi à la définition d'enjeux locaux importants, tant au niveau de l'évolution de la vie de quartier que de celle de l'offre scolaire locale. Malgré la diversité des contextes territoriaux décrits, l'analyse des pratiques scolaires montre qu'elles répondent à un désir accru d'entre-soi. Dans certains cas, les acteurs locaux participent eux-mêmes à la construction d'espaces scolaires « réservés ». La place de l'école comme lieu d'intégration et de création de liens sociaux se dissout dans des ambitions scolaires individuelles divisées.

L'espace scolaire amplifie les divisions sociales de l'espace résidentiel selon des logiques de polarisation sur des secteurs très favorisés et sur des secteurs défavorisés. La typologie socio-spatiale des collèges marseillais souligne ainsi la hiérarchisation de l'offre scolaire dans la ville, et confirme l'existence de frontières éducatives de plus en plus marquées. Comme dans l'espace urbain, la volonté d'accéder à un meilleur positionnement dans l'espace scolaire, donne lieu à « *des stratégies d'évitement, d'adaptation, de contrôle de position, de partage aussi et d'engagement ...* » (Giband, 2011, p.130), qui sont autant de facteurs qui façonnent l'espace scolaire, et font évoluer l'offre locale.

Les représentations des différents acteurs, ainsi que l'ensemble des pratiques et stratégies identifiées, participent à la construction d'un espace scolaire systémique et hiérarchisé. Les représentations des parents d'élèves, les images qu'ils peuvent avoir des établissements, et de leurs élèves, sont au cœur de l'élaboration de leurs pratiques. Par ailleurs, les représentations que se font les acteurs institutionnels de l'école, et de son rôle dans la ville, affectent les décisions prises en matière d'aménagement de l'espace scolaire. Les pratiques scolaires illustrent la production de territoires multiples et différenciés dans la ville, où les inégalités sociales entre collèges se creusent (cf-chapitre4). Mais l'éclatement de l'espace scolaire ne répond pas aux seules attitudes consuméristes des parents, il relève d'un processus plus large et d'une mécanique complexe associant : un marché de l'offre éducative (écoles publiques plus ou moins cotées, écoles privées), un marché professionnel (le mouvement des enseignants) et un marché des élèves (Lorcerie, 2009). L'espace scolaire évolue alors vers une logique de territoires scolaires avec son lot d'appropriations, de conflits, d'appartenances et de régulations à différentes échelles, conduisant à un

éclatement de l'espace scolaire urbain (Giband, 2009). Ainsi, les réflexions contemporaines sur l'évolution de la ville doivent aller de paire avec celles sur l'évolution de l'espace scolaire.

Stratégies scolaires et territorialités urbaines

L'analyse croisée de la géolocalisation des élèves de sixième ainsi que des discours des parents d'élèves mais aussi des chefs d'établissements souligne ces processus de construction de territoires scolaires hétérogènes.

La géolocalisation des élèves de sixième a permis de comprendre comment, localement, se structuraient les pratiques scolaires. Si d'autres enquêtes s'attachent à décrire ces pratiques pour l'ensemble des collégiens (François et Poupeau, 2008), cette thèse met en avant la complexité des pratiques scolaires à l'entrée en sixième. Moment crucial de la scolarité des élèves, l'entrée en sixième révèle des enjeux plus importants que le simple choix de l'établissement. A cet âge, la plupart des élèves ne se déplacent pas seuls en ville et le lieu de scolarisation structure les pratiques quotidiennes des parents d'élèves. La géolocalisation et l'analyse territoriale permettent aussi d'interpréter les choix scolaires en termes de distance, de configurations locales des quartiers, de desserte par les transports (cf – Partie 2, chapitre 3). En effet, dans certains cas les collèges retenus par les parents d'élèves se situent plus loin du domicile mais sont plus facilement accessibles par la route. La ville est ici perçue comme le support des pratiques scolaires, mais aussi comme le vecteur de l'évitement scolaire.

D'une part, l'analyse des discours a permis de comprendre que les enjeux entrant en compte dans l'élaboration des pratiques scolaires des parents sont multiples et s'articulent autour de variables géographiques et des conditions de scolarisation, à l'échelle locale. En effet, l'hétérogénéité socio-résidentielle des quartiers ainsi que la qualité des collèges publics de secteur, ou la proximité d'établissements privés, conditionnent les choix scolaires (cf- Partie 2, chapitre 3). D'autre part, cette étape a été essentielle pour analyser les pratiques des chefs d'établissements. Les stratégies qu'ils développent se construisent dans des contextes locaux variés. Multiples, elles répondent à plusieurs logiques, notamment pour faire face aux pratiques des parents d'élèves (évitement du collège), mais aussi pour dynamiser leur établissement (cf- Partie 2, chapitre 4). L'ensemble des pratiques scolaires identifiées participe à la hiérarchisation de l'espace de vie/ vécu urbain, dans lequel se déclinent plusieurs types de territoires mais aussi plusieurs types d'établissement (cf- Partie 3).

Dans les quartiers plutôt favorisés et homogènes socialement (vieux quartiers bourgeois, nouveaux quartiers de technopole et de renouvellement), on observe une forme de reproduction sociale dans l'école, passant par la scolarisation des élèves dans les

établissements de proximité. Ces pratiques façonnent des territoires scolaires centrés sur les quartiers où les établissements sont fortement ancrés dans le paysage local. Dans ce contexte, les chefs d'établissements développent moins de stratégies de valorisation de l'image de leur collège pour améliorer leur attractivité, et s'orientent plus vers la mise en valeur d'initiatives pédagogiques. Les stratégies ainsi élaborées sont moins marquées que dans d'autres collèges car le recrutement de ces établissements est assuré, à la fois par les réputations de ces collèges à l'échelle locale, et par les évolutions démographiques de ces quartiers.

Dans les secteurs défavorisés et homogènes socialement (situés dans les quartiers nord à l'exemple du quartier de St Barthélémy, dans le 14^{ème}, qui abrite les cités des Flamands, des Iris et la copropriété dégradée du Mail), les établissements scolaires sont fortement ancrés dans le territoire et ils jouent un rôle important dans le quartier. A l'échelle de la ville ces collèges ont une mauvaise réputation, véhiculant des images négatives fortement liées aux actualités de ces quartiers : c'est donc à l'échelle locale que l'enjeu du positionnement des établissements est important. Les chefs d'établissements mettent en place des stratégies fortes en matière de revalorisation de l'image de leurs collèges, en rappelant aux parents la qualité de l'encadrement des élèves ainsi que la diversité des moyens mis en place pour assurer la réussite de leurs enfants (cf- Partie 2, chapitre 4).

Mais il existe aussi des territoires marqués par des contrastes urbains et des inégalités nouvelles à l'échelle locale, induites par les recompositions socio-territoriales engagées, à l'exemple des quartiers de Ste Marthe et de la Joliette. Dans ces quartiers, la mixité sociale imposée « par le haut » participe à la mise en place de logiques de fragmentation, de compartimentage résidentiel qui donnent à lire plusieurs types de stratégies et définissent des territoires scolaires contrastés.

Les pratiques scolaires des parents d'élèves y sont éclatées. Les plus favorisés évitent les collèges de leur quartier, préférant des établissements plus éloignés. D'autres, ont recours aux établissements privés de proximité, tandis que la population défavorisée, initialement présente dans ces quartiers, reste scolarisée dans les collèges publics en difficulté. Dans ce contexte, les stratégies mises en place par les chefs d'établissements, s'articulent à plusieurs échelles et se distinguent entre secteurs d'enseignement.

Les directeurs de collèges privés de proximité restent sur leur lancée de promotion locale de leurs établissements. Mais face aux conditions locales de scolarisation dans le secteur public, et le profil social des nouveaux résidents, ces directeurs n'ont pas vraiment besoin de faire de la publicité car les demandes d'entrées dans ces collèges sont fortes. A l'inverse, les collèges publics y sont fortement évités et les chefs d'établissements doivent réagir pour contrer la fuite des catégories favorisées et moyennes.

Les stratégies qu'ils développent sont beaucoup plus nombreuses et fortement axées sur la revalorisation de l'image. En améliorant la réputation de leur collèges, ils espèrent attirer le plus possible les parents d'élèves récemment installés dans le quartier. Les stratégies identifiées se retrouvent dans une forme de marketing scolaire, basé sur la valorisation de l'image des établissements, mais aussi sur l'ouverture d'options scolaires spécifiques (cf- Partie 2, chapitre 4).

Enfin, des établissements se distinguent particulièrement dans la ville, à l'image du collège privé excentré Lacordaire, qui draine une population venue de loin (carte n°49, p.249). Les directeurs des différents niveaux scolaires (primaire, collège et lycée) ne se rendent pas seulement dans les écoles publiques et privées du quartier, dans lequel est implanté l'établissement, mais aussi dans les écoles de quartiers favorisés pourtant plus éloignés, afin de recruter les bons élèves. Comme le recrutement, les stratégies développées s'analysent à l'échelle de la ville et non pas à celle du quartier. Cet exemple met en évidence le caractère extraverti d'établissements de renommée.

Ainsi, les différentes territorialités urbaines mises en évidence s'établissent dans un rapport entre fragmentation résidentielle et pratiques scolaires, au sein duquel les établissements jouent un rôle important.

Une exceptionnalité marseillaise ?

Marseille est-elle exceptionnelle du point de vue des pratiques scolaires ? Enregistre-t-elle des spécificités particulières qui la distingue d'autres villes ? La comparaison avec d'autres enquêtes, portant sur les pratiques scolaires en France est possible, mais elle n'est pas toujours évidente, car les données mobilisées, les méthodes et les échelles d'analyse ne sont pas les mêmes.

La comparaison de nos résultats avec ceux d'autres enquêtes, portant sur les pratiques scolaires en France ne nous permet pas de parler de spécificités marseillaises. En effet, nos résultats confirment les principales dynamiques identifiées à l'échelle nationale, que ce soit sur la répartition des collégiens entre secteur de l'enseignement, sur la polarisation sociale de l'offre scolaire, ou sur les effets de la politique de l'assouplissement sur les pratiques scolaires (cf- chapitres 1 et 2).

L'enquête de François et Poupeau en 2008 souligne qu'un élève sur cinq est scolarisé dans le secteur privé en Ile de France (cela représente près de 20% des collégiens) et cette représentation augmente à Paris (intra-muros) - un élève sur trois. A Marseille, la proportion d'élèves scolarisés dans le secteur privé atteint 28,7% en 2009. Cette plus faible proportion s'explique par la structure même de la population scolaire (Paris intra-muros abrite une plus grande part d'élèves de catégories moyennes et favorisées alors que Marseille concentre

une part importante d'élèves défavorisés). Mais des nuances locales sont à souligner car il existe des écarts importants entre certains arrondissements marseillais. Ainsi dans le 8^{ème} arrondissement, situé au sud de la ville et abritant une population favorisée, la proportion d'élèves scolarisés dans le privé est nettement plus élevée qu'à l'échelle de la ville puisqu'elle atteint 43, 7% en 2012. Malgré certaines variations locales, la scolarisation dans le public demeure majoritaire et ne permet pas de distinguer Marseille d'autres villes, notamment Paris.

Cette tendance s'observe aussi à l'échelle académique. Aix-Marseille s'inscrit pleinement dans la moyenne nationale avec 78,3% des élèves du second degré qui sont scolarisés dans le public²¹⁵. En revanche, les variations peuvent être plus fortes entre académies. Celle d'Aix-Marseille se distingue par rapport à celle de Limoges où cette proportion, la plus élevée de France (sans compter la Corse), atteint 89% et celle de Rennes, où le taux de scolarisation dans le public atteint seulement 58,1% (DEPP, 2014). Ces différences s'expliquent principalement par l'organisation territoriale des académies concernées (présence de plusieurs grandes villes), l'accessibilité aux établissements scolaires, et la configuration de l'offre scolaire. Celle-ci est plus diversifiée et plus facilement accessible en milieu urbain, et on note une concentration d'établissements privés dans certaines grandes villes. Mais les pratiques scolaires en elles-mêmes peuvent expliquer ces différences, à l'image de l'académie de Rennes, où la scolarisation dans le privé correspond à des pratiques culturelles traditionnelles (favorisées par la forte représentation d'établissements privés dans le paysage scolaire).

Les différentes enquêtes recensées mettent en évidence une polarisation sociale forte de l'offre scolaire dans les villes (à Paris mais aussi en banlieue parisienne). Cette organisation socio-spatiale de l'offre scolaire se retrouve aussi à Marseille et la typologie sociale construite pour les collèges marseillais, montre que la ségrégation sociale dans ces établissements, est plus forte que celle enregistrée dans l'espace résidentiel. L'analyse des profils sociaux des établissements confirme une tendance à la polarisation entre les deux extrêmes de la hiérarchie sociale des collèges. Les enquêtes d'Oberti et al. (2012), Murat et Thauvel-Richard (2013) et de Ben Ayed et al. (2013) soulignent toutes une accentuation de la polarisation sociale des collèges, et un renforcement des écarts entre les collèges favorisés et défavorisés. Même si on ne mobilise pas exactement les mêmes méthodes de classification, la typologie socio-spatiale construite confirme ces tendances pour Marseille. Ainsi, à Marseille comme dans d'autres villes, la polarisation sociale de l'offre scolaire s'explique principalement par les inégalités socio-résidentielles inhérentes à l'espace urbain étudié, et l'accentuation de cette polarisation s'analyse en parallèle des pratiques

²¹⁵ Pour la France métropolitaine on l'estime à 78,1%.

d'évitement (ce que nous montrons avec la typologie socio-spatiale de l'offre scolaire à Marseille).

D'autre part, ces mêmes enquêtes soulignent toutes les effets limités de la politique d'assouplissement de la carte scolaire sur les pratiques. Si elles mettent en évidence une augmentation de l'évitement (recours au privé et dérogations), elles soulignent que ce sont toujours les catégories les plus favorisées qui y ont recours. Ces résultats montrent que les catégories défavorisées, qui devaient être les premières bénéficiaires de cette politique (être boursier social est l'un des premiers critères d'acceptation de dérogation), demeurent les plus captives dans l'espace scolaire. Sans parler d'échec total, les auteurs parlent d'effets limités de cette politique. De plus, en observant l'évolution des modalités des pratiques scolaires engagées par les parents d'élèves, ces enquêtes montrent une spécialisation sociale du recrutement dans le secteur privé. En effet, toutes les enquêtes ont montré que les établissements privés concentraient de plus en plus d'élèves favorisés.

Les modalités sociales des pratiques d'évitement scolaire à Marseille suivent les mêmes tendances. Les catégories moyennes et favorisées ont de plus en plus recours à l'enseignement privé au moment de l'évitement scolaire, tandis que les catégories défavorisées qui évitent, passent généralement par les dérogations, et accèdent à d'autres collèges publics. On observe bien une spécialisation sociale du recrutement dans les collèges privés avec une augmentation de la concentration d'élèves favorisés. A Marseille, cette dynamique s'explique aussi par le recours de plus en plus important des catégories moyennes à l'enseignement privé. Si en 2006 les élèves de ces catégories évitaient en direction du secteur public, en 2009, ils ont majoritairement recours au secteur privé. A Marseille, comme dans d'autres villes, cette réforme a eu des effets limités par rapport aux objectifs initiaux. Par contre, elle a eu de graves effets sur l'évolution globale des pratiques scolaires, à savoir une croissance forte de l'évitement et un détournement marqué vers le secteur privé.

La politique d'assouplissement de la carte scolaire devait d'une part, favoriser les déplacements d'élèves au sein de l'offre scolaire publique et d'autre part permettre à des élèves boursiers, moins favorisés, d'accéder à des établissements publics meilleurs. Il ne fallait plus que les bons élèves, les méritants des quartiers populaires, restent enfermés dans des établissements jugés de moins bonne qualité et regroupant des élèves en difficulté. Mais nos résultats montrent que c'est sur les catégories défavorisées que cette politique a eu le moins d'effet. Ces élèves respectent toujours majoritairement la carte scolaire mais par contre, lorsqu'ils évitent, ils ont de plus en plus tendance à recourir au secteur privé, même si les demandes de dérogations restent le moyen le plus utilisé pour éviter le collège d'affectation. A Marseille, l'assouplissement de la carte scolaire n'a pas entraîné un plus grand déplacement des élèves au sein de l'offre scolaire publique, mais cette réforme a favorisé le recours au secteur privé, toutes catégories sociales confondues.

L'analyse de la typologie socio-spatiale des collèges marseillais réalisée dans le chapitre 3 confirme, par ailleurs, un renforcement global des discontinuités sociales au sein de l'offre scolaire, qui exprime ainsi un renforcement des inégalités entre établissements. Mais des exceptions locales s'observent.

Dans les « beaux quartiers » de la ville, alors qu'ils sont socialement homogènes, l'évitement scolaire est fort et s'enregistre en direction des établissements privés réputés du quartier. Dans ce cas, les pratiques scolaires identifiées répondent à une volonté d'affirmation et de distinction sociale et scolaire des catégories les plus favorisées. Dans certains quartiers défavorisés, on observe une condensation d'élèves autour d'établissements privés bien implantés dans le quartier, qui confirme le rôle important du contexte local (social, urbain et scolaire) dans la structuration des pratiques scolaires. Ces dernières sont conditionnées par une somme de logiques, de la morphologie résidentielle à la qualité de l'offre scolaire, en passant par la réputation ou l'accessibilité de l'établissement.

Au-delà des pratiques scolaires, les résultats issus de l'analyse des entretiens auprès d'acteurs variés confirment les tendances observées dans d'autres enquêtes, que ce soit sur les rôles des acteurs institutionnels de l'éducation, ou de la planification scolaire (Agulhon et Palma, 2013), ou sur le rôle des chefs d'établissements (Dutercq et Mons, 2013). Le rôle volontariste des chefs d'établissements, pour développer l'attractivité de leurs établissements, observée par Yves Dutercq et Nathalie Mons (2013, p.87), semble suivre la même tendance à Marseille, avec des nuances intéressantes selon le type de collège et de quartier (cf – Partie 2, chapitre 4).

L'ensemble de nos résultats confirme les principales dynamiques identifiées à l'échelle nationale et dans d'autres communes. En ce qui concerne les pratiques scolaires, le cadre de leur activation, et leurs effets sur l'offre scolaire, Marseille s'inscrit dans des tendances générales et ne s'affirme pas comme une ville particulière, malgré certaines variations locales. En revanche, l'ampleur des inégalités sociales dans la ville, la persistance de poches de pauvreté dans le centre-ville, ainsi que l'intensité du phénomène de fragmentation sont autant d'éléments qui révèlent des situations spécifiques.

De nombreuses perspectives

Au terme de cette étude, nous pensons avoir contribué utilement à étayer ce nouvel angle d'approche pour appréhender les recompositions socio-territoriales, et la double dynamique de ségrégation et de fragmentation urbaine à l'œuvre à Marseille, sous l'angle dynamique des stratégies et des pratiques scolaires. Mais ce travail soulève de nombreux enjeux et de multiples perspectives de recherche s'ouvrent à nous : cinq axes d'approfondissement nous apparaissent particulièrement intéressants.

En raison des contraintes temporelles de la thèse, le matériau d'étude réuni n'a pas pu être analysé entièrement. Un champ statistique immense peut être encore mobilisé. En effet, la « base collège » ainsi que celle de « l'adresse des élèves », ont été exploitées mais de nombreuses variables pourraient encore être traitées. On peut penser d'abord, à des collaborations futures avec des statisticiens pour exploiter au mieux ces informations et pourquoi pas, construire des indicateurs précis pour quantifier et qualifier les inégalités scolaires à Marseille. Valorisant alors l'analyse spatiale, une collaboration avec des géomaticiens permettrait de mettre en correspondance ces données avec des simulations spatiales, pouvant apporter une aide précieuse au moment des réflexions politiques sur la planification, et l'implantation de futurs équipements.

Nous avons travaillé sur le passage du CM2 à la sixième, car c'est une période charnière dans la scolarité des élèves, qui concerne l'ensemble de la population scolaire puisque le collège fait partie intégrante de la période de scolarité obligatoire. Mais n'y a-t-il pas d'autres moments charnières dans la scolarité des élèves ? Une des perspectives serait alors d'observer la reproductibilité des pratiques scolaires à différents niveaux de la scolarité. D'une part, face au développement de stratégies scolaires de plus en plus précoces, il serait intéressant d'analyser les pratiques scolaires dès l'école primaire. L'activation des stratégies éducatives est-elle la même à ce niveau ? A quelles échelles se développent telles ? D'autre part, l'entrée au lycée constitue aussi un passage important dans la scolarité. En effet, chaque changement de cycle détermine des positions marquées pour les élèves et leurs parents. Il serait aussi intéressant d'observer les pratiques scolaires à l'entrée en lycée, afin de voir en quoi elles se rapprochent ou se distinguent de celles identifiées à l'entrée en sixième, sur la part des élèves qui continue des études après la période de scolarité obligatoire. En suivant des cohortes d'élèves sur plusieurs années, il serait possible de voir si les stratégies engagées lors de l'entrée en sixième sont réactivées à l'entrée au lycée. Cela permettrait de souligner, encore davantage, les enjeux inhérents à la géographie des inégalités, dans le cadre d'une étude inscrite dans le temps long d'une scolarité.

L'approche développée dans cette thèse est transposable, et des comparaisons avec d'autres villes françaises seraient intéressantes pour analyser leurs degrés de fragmentation urbaine. Afin d'appréhender la complexité de ces formes, il serait intéressant de sélectionner des villes aux structurations scolaires différentes, et où les inégalités seraient moins marquées qu'à Marseille, en jouant sur le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité résidentielle locale des municipalités. Le choix d'un exemple régional tel que la Bretagne, où, le recours à l'enseignement privé fait partie de traditions culturelles, et où existe une forte représentation des établissements privés catholiques, permettrait de discuter les processus dans un contexte différent. Choisir des villes aux profils scolaires et sociaux distants permettrait de distinguer d'une part, ce qui relève des inégalités sociales en ville de ce qui tient aux pratiques culturelles en matière d'éducation, sur la constitution des pratiques

scolaires. D'autre part, cela permettrait aussi d'interroger les articulations entre politiques publiques de renouvellement/rénovation urbaine et les différentes stratégies de mixité sociale mises en œuvre localement par l'Education Nationale.

Malgré l'ampleur des enquêtes de terrain nous n'avons pas pu travailler dans l'ensemble des quartiers marseillais et il serait intéressant de mettre à l'épreuve ces résultats dans la diversité du contexte local municipal. Il serait pertinent d'observer la « place du scolaire », ou du moins l'effet des pratiques scolaires dans l'évolution d'autres types de quartiers, notamment des quartiers tremplins de centre-ville, ou de ceux en cours de gentrification. Comment l'école participe-t-elle à l'évolution de ces quartiers ? Dans quelle mesure peut-elle être un marqueur de distinction dans des quartiers où la mixité est valorisée ? Discours et pratiques se rencontrent-ils ? Par ailleurs, en analysant Marseille dans son aire urbaine, il serait intéressant de voir si les pratiques scolaires s'organisent de la même manière dans les espaces périurbains, qui apparaissent plus homogènes socialement, mais plus marqués par des contraintes de transports.

Au-delà de ces perspectives, cette recherche soulève la question des relations possibles entre la recherche en géographie et les politiques publiques (urbaine et de l'éducation), renvoyant directement à l'une des fonctions de la géographie sociale, « *qui se veut utile et prédictive, tout en étant soucieuse de son utilité critique* » (Séchet et Veschambre, 2006). Cette recherche souligne l'importance de l'approche systémique et locale pour passer du diagnostic, de la connaissance du terrain à la prospective.

Au sein du Ministère de l'Education Nationale une question récurrente se pose : comment suivre les évolutions socio-spatiales des villes/des territoires et comment l'école s'adapte-t-elle ou pas à ces changements ? La réflexion porte alors sur le croisement de l'analyse socio-spatiale, la compréhension du terrain, et les réponses institutionnelles données ou à développer. D'après nous, deux axes doivent être pris en compte : une réflexion portant sur les données et une autre sur les échelles.

Au-delà des problèmes liés à la qualité des métadonnées (cf-p.73), il s'agit de voir comment les données disponibles peuvent être mises en cohérence entre les différents services de l'Education Nationale, et entre académies, et mises en correspondance avec d'autres types de données, notamment celles du recensement général de la population (INSEE). Indirectement cela soulève la question des partenariats entre les différents acteurs impliqués. Améliorer le « partenarial » entre l'Education Nationale et les collectivités territoriales (Conseil Général, Conseil Régional), ressort comme l'une des préconisations majeures des Inspections Générales de l'Education Nationale et de la Recherche, faites au ministre dans le rapport (n°2013-037 ; p.60). Par ailleurs, la mise en correspondance des données nécessite une réflexion sur les échelles auxquelles elles peuvent être mobilisées.

Les mailles administratives et territoriales (limites des IRIS) ne correspondent pas toujours aux échelons d'action importants du ministère de l'Education Nationale (bassin de formation, réseau d'éducation prioritaire et secteur scolaire). Repenser la délimitation des secteurs de la carte scolaire, avec plus de cohérence avec les limites administratives, permettrait de développer un travail important de SIG améliorant donc le travail de suivi de l'Education Nationale, et les réponses institutionnelles à développer au plus près des besoins. Mais cette redéfinition n'englobe pas toutes les logiques qui construisent les territoires scolaires, et ne correspond donc pas aux territoires vécus, quotidiens des parents d'élèves. Cela repose profondément la question de l'échelle la plus appropriée, d'action et de gestion, des politiques éducatives.

Même si elle n'est pas nouvelle, la valorisation de l'échelle locale passe désormais, que ce soit dans l'éducation ou dans l'urbanisme, par le recours au territoire, échelon privilégié d'intervention politique.

Dans ce cadre, cette recherche est particulièrement importante car elle met en évidence des territoires de vie, les territoires quotidiens des parents d'élèves, façonnés par les dynamiques scolaires. L'analyse de contextes territoriaux a permis de mettre en évidence des micro-systèmes locaux, dans lesquels différents acteurs se positionnent, et où les pratiques scolaires se construisent. Cette réflexion locale est essentielle et ce territoire, celui des pratiques quotidiennes, apparaît comme une bonne échelle *« pour l'ajustement et l'orientation des politiques de l'Education Nationale »* (rapport n°2013-037 ; p.58). Il s'agit maintenant de voir quelle distance les familles sont-elles prêtes à faire ou pas, pour accéder à un établissement scolaire. L'enjeu pour l'Education Nationale devient central et correspond à l'une des réflexions du rapport (rapport n°2013-037) : comment ces choix peuvent-ils être mieux encadrés pour accéder à un équilibre social au sein des collèges ?

Dans les préconisations de ce rapport (p.56), *« l'équilibre social d'établissements scolaires et d'écoles pourrait se définir comme une répartition, entre ces établissements et écoles, des groupes sociaux ou culturels, qui corresponde non pas à celle de la population française, ni à celle des secteurs existants, mais à celle du territoire dans laquelle s'inscrivent ces collèges et écoles »*. En insistant sur la notion de territoire, il s'agit de dépasser un des aspects du fonctionnement actuel de l'Education Nationale, qui privilégie l'établissement dans sa singularité, et de redéfinir le cadre de la sectorisation. Il s'agit désormais de réfléchir aux meilleurs moyens de construire l'équilibre social au sein d'une agglomération, et pour cela, il faut trouver un point de réflexion qui corresponde à cette échelle (p.58).

A l'heure de la mise en place d'un nouvel échelon de planification territoriale, celui de la métropole, ne serait-il pas pertinent de repenser la carte scolaire à cette échelle ?

En prenant en compte les territoires quotidiens des parents d'élèves (dépassant parfois la simple échelle communale et structurés par les trajets domicile-école-travail, les

moyens de transport et les accessibilités locales), ceux que le rapport nomme comme « des territoires composites », à l'intérieur desquels les familles arrêtent l'essentiel de leur choix en matière de collèges, et demandent des dérogations (p.58), il s'agirait alors de définir des « aires géographiques de recrutement », plus vastes que les secteurs scolaires, dans lesquelles les parents d'élèves auraient le choix entre plusieurs établissements publics et privés.

Au moment de l'élaboration des cahiers des charges, des objectifs et des fonctions des métropoles, il semble important que la dimension scolaire soit pleinement intégrée à ces réflexions. En revalorisant les liens étroits entre la ville et l'école, il est nécessaire de placer cette institution comme un élément structurant du territoire urbain. La question scolaire doit devenir un enjeu essentiel de l'élaboration de ce nouveau cadre territorial de gestion, et de planification pour les politiques publiques, car cette échelle déterminera les futurs territoires des citoyens.

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon C., Palma J., 2013, « Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire. Des actions segmentées et contradictoires », *Éducation et formations*, n° 83, pp. 75-86.

Antoni JP., 2009, *Lexique de la ville*, Ellipses, 183 p.

Apparicio P., 2000, « Les indices de ségrégation résidentielle : un outil intégré dans un système d'information géographique », *Cybergeog*, art. 134, 17 p., <http://cybergeog.revues.org/12063>, consulté le 8 février 2013.

Ascher F., 1995, *Métapolis ou L'avenir des villes*, Ed. Odile Jacob, Paris, 350 p.

Audren G., 2008, *Formes, diversité et complexité des logiques de fermeture résidentielles dans le 13^{ème} arrondissement de Marseille*, mémoire de master 2, dir. E. Dorier-Apprill et V. Baby Collin, Université d'Aix-Marseille 1, 174 p.

Audren G., 2012-a, « Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales à Marseille », *Rives méditerranéennes*, n° 42, pp. 135-155.

Audren G., 2012-b, « Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille ? », *Géographie, Économie, Société*, n°14, pp. 147-168.

Audren G., Lorcerie F., 2013, « A Marseille une école polarisée mais diverse », *Projets*, n°33, pp.42-51. <http://www.revue-projet.com/articles/a-marseille-une-ecole-polarisee-mais-diverse/>, consulté le 17 mai 2013.

Bacqué MH., Fol S., Lévy JP., 1998, « Mixité sociale en banlieue ouvrière : enjeux et représentations », in Haumont N. Levy JP., *La ville éclatée, quartiers et peuplement*, Paris, l'Harmattan, pp. 161-174.

Bacqué MH., Fol S., 2006, « Effets de quartier : enjeux scientifiques et politiques de l'importation d'une controverse », in Authier J.Y, Bacqué MH., et Guérin Pace F., *Le quartier : Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*, Paris, La Découverte, pp. 181-193.

Baggioni Lopez N., 2007, *Le collège Jas de Bouffan et la sectorisation des collèges à Aix en Provence. Logiques urbaines et sociales d'une ségrégation scolaire*, mémoire de master 1, dir. Bertoncello B., Université d'Aix-Marseille 1, 150p.

Ballion R., 1986, « Les familles et le choix du collège », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.15, n° 3, pp. 183-202.

Balsac S., Dolo A., 2011, *La diffusion des ensembles résidentiels fermés dans un contexte de rénovation urbaine, 15^{ème} arrondissement à Marseille*, mémoire de master 1, dir. Dorier E., Aix-Marseille Université, 258 p.

Barthon C., 1998, *Espaces et ségrégations scolaires. L'exemple des enfants d'immigrés dans les collèges de l'académie de Versailles*, thèse de doctorat, dir. Guillon M., Université de Poitiers, 400p.

Barthon C., Oberti M., 2000, « Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements », in Van Zanten A. (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 302-310.

Barthon C., Monfroy B., 2004, « Privé, public et ségrégation scolaire », *Revue Diversité. Ville-École-Intégration*, n° 139, pp. 97-106.

Barthon C., Monfroy B., 2005, « Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : l'exemple de la ville de Lille », *Espace, populations, sociétés*, n° 3, pp. 385-396.

Barthon C., Monfroy B., 2006, « Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille », *Revue Française de Pédagogie*, n° 156, pp. 29-38.

Ben Ayed C., Broccolichi S., Trancart D., Mathey-Pierre C., 2007, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Revue Education et formations*, n° 74, pp. 31-48.

Ben Ayed C., 2009, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF, coll. « Éducation et société », 169 p.

Ben Ayed C., Broccolichi S., Monfroy B., 2013, « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées », *Éducation et formations*, n° 83, pp. 39-57.

Bénit-Gbaffou C., Didier S., Dorier-Appril E., Gervais-Lambony P., 2007, « Fragmentations », in Dorier-Appril E., Gervais-Lambony P. (coord.), *Vies citadines*, Paris, Belin, pp. 15-38.

Berry-Chikhaoui I., Deboulet A., Roulleau Berger L. (dir.), 2007-a, *Villes internationales. Entre tensions et réaction des habitants*, La Découverte, coll. « Recherches », 325p.

Berry-Chikhaoui I., Deboulet A., Roulleau Berger L., 2007-b, « Internationalisation, dynamiques économiques et urbaines et positions des citoyens », *Recherches*, pp. 7-28.

Berry-Chikhaoui I., 2007, « Les citoyens face aux enjeux d'internationalisation de la ville. Casablanca et Marseille, où est le nord, où est le sud ? », *Autrepart*, vol.1, n°41, pp. 149-163.

Bertoncello B., Rodrigues-Malta R., 2001, « Euroméditerranée : les échelles d'un grand projet de régénération urbaine », in Donzel A. (dir.), *Métropolisation, gouvernance et citoyenneté dans la région marseillaise*, Maisonneuve et Larose, pp. 405-420.

Bertoncello B., Rodrigues Malta R., 2003, « Marseille, versus Euroméditerranée », *Annales de Géographie*, n°632, pp. 424-436.

Bertoncello B., 2007, « Les paradoxes de la requalification des quartiers populaires de Marseille : Réhabilitation du quartier Belsunce et projet Euroméditerranée au service d'une nouvelle image de la ville », actes de colloque, Université 4 edizione, « *Quali progetti per la città ?* », Turin.

Bertrand M., Blot F., Dascon J., Gambino M., Milian J., Molina G., 2007, « Géographie et représentations : De la nécessité des méthodes qualitatives », http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Bertrand_et_al-FINAL2.pdf, consulté le 21 mars 2013.

Blakely EJ., Snyder MG., 1997, *Fortress America: Gated Communities in the United States*, Washington DC, Brookings Institution Press, 209 p.

Blanc M., Bidou-Zachariasen C., 2010, Editorial, *Espaces et sociétés*, n°140-141, Ed.ERES, 284 p.

Bourdieu P., Passeron JC., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents », n° 18, 183 p.

Bourdieu P., 1989, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 576 p.

Bourdieu P., 1993, « Effets de lieu », in Bourdieu P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Ed. Seuil, « Point et essais », pp. 249-262.

Bras MA., 2004, « De forts contrastes de revenus entre les quartiers de Marseille », *Sud INSEE*, n°76, 6p.

Broccolichi S., 1995, « Orientation et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n°21, pp. 15-27.

Broccolichi S., Van Zanten A., 1997, « Espace de concurrence et circuits de scolarisation », *Les annales de la recherche urbaines*, n°75, pp. 5-17.

Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D., 2010, *Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte, 312 p.

Brun J., 1994, « Essai critique sur la notion de ségrégation et son usage en géographie urbaine », in Brun J., Rhein C. (eds), *La ségrégation dans la ville*, Paris, l'Harmattan, pp. 21-58.

Brun J., Rhein C., *La ségrégation dans la ville. Concepts et mesures*, L'Harmattan, Paris, 1994, 258 p.

- Brun J., 1998, « Préface », in Haumont N., Levy JP. (dir.), *La ville éclatée, quartiers et peuplement*, l'Harmattan, Paris, pp.9-14.
- Capron G., (dir.), 2006, *Quand la ville se ferme, quartiers résidentiels sécurisés*, Paris, Bréal, coll. « D'Autre Part », 288 p.
- Caro P., Rouault R., 2010, *Atlas des Fractures scolaires en France*, Autrement, coll. « Atlas/Monde », 2010, 79 p.
- Cary P., Fol. S., 2012, « Les métropoles face aux dynamiques de ségrégation et de fragmentation », *Géographie Economie société*, vol.14, n°2, pp. 113-126.
- Chamboredon JC., Lemaire M., 1970, « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, vol.11, n°1, pp. 3-33.
- Champion JB., Tabard N., 1996, « Les territoires de l'école publique et de l'école privée », *Économie et Statistiques*, vol.3, n° 293, pp. 41-53.
- Charmes E., 2005, *La vie périurbaine face à la menace des gated communities*, Paris, L'Harmattan, 219 p.
- Charmes E., 2007-a, « Carte scolaire et clubbisation des petites communes périurbaines », *Sociétés contemporaines*, n° 67, pp. 67-74.
- Charmes E., 2007-b, « Les périurbains sont-ils anti-urbains ? Les effets de la fragmentation intercommunale », *Annales de la recherche urbaine*, n°102, pp. 7-16.
- Chauvel L., 2006, *Les classes moyennes à la dérive*, Ed. Seuil, coll. « La république des idées », Paris, 109 p.
- Chivallon C., 2004, « Débattre autour du postmodernisme : commentaires de textes choisis », *L'Espace géographique*, tome 33, pp. 43-58.
- Deboulet A., 2008, « Une voie étroite, la démolition-reconstruction de logements sociaux en France : entre opportunités économiques et enjeux sociaux », in Fée D., et Nativel C. (dir.), *Crises et politique du logement en France et au Royaume Uni*, Presses Sorbonne nouvelles, Paris, pp. 221-238.
- Degoutin S., 2006, *Prisonniers volontaires du rêve américain*, La Villette, Paris, 398 p.
- Di Méo G., 1998, *Géographie sociale et territoires*, Nathan Université, Paris, 320 p.
- Di Méo G., Buléon P., 2005, *L'espace social : lecture géographique des sociétés*, A.Colin, 303 p.
- Donzel A., 2001, *Métropolisation, gouvernance et citoyenneté dans la région urbaine marseillaise*, Maisonneuve et Larose, Paris, 495 p.

Donzel A., 2005, « Marseille une métropole duale », in Donzel A., Moreau A. (coord.) *Le creuset marseillais, Faire savoirs*, n°5, pp. 13-19.

Donzelot J., 1999, « La nouvelle question urbaine », *Esprit*, pp. 87-115.

Donzelot J., (coord.), 2004, « *La ville à trois vitesses : gentrification, relégation, périurbanisation* », *Esprit*, n°3-4, pp. 14-39.

Donzelot J., 2006, *Quand la ville se défait : quelle politique face à la crise des banlieues ?*, Ed. Points, coll. « Points Essais », 185 p.

Dorier-Apprill E. (dir.), 2001, *Vocabulaire de la ville, notions et références*, Paris, Ed. du temps, 192 p.

Dorier-Apprill E., Gervais Lambony P. (coord.), 2007, *Vies citadines*, Paris, Ed. Belin, coll. « Mappemonde », 267 p.

Dorier-Apprill E., Audren G., Garniaux J., Oz R., Stoupy A., 2008, « Ensembles résidentiels fermés et recompositions urbaines à Marseille », *Pouvoirs Locaux*, numéro spécial : Sécurités : Les espaces visibles et les réalités invisibles, institut de la décentralisation, n° 78, pp. 92-98.

Dorier E., Berry-Chikhaoui I., Bridier S., 2012, « Fermeture résidentielle et politiques urbaines, le cas marseillais », *Articulo- Journal of Urban Research*, n°8, <http://articulo.revues.org/1973>, consulté le 14 mars 2014.

Dubé F., Duru-Bellat M., Veretout A., 2010, *Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Ed. Seuil, 211 p.

Dubois J., Olive M., 2004, « Euroméditerranée, négociations à tous les étages. Etat, promoteurs et propriétaires dans une ville en crise », *Les Annales de la recherche urbaine*, n°97, pp. 103-111.

Durand B., 2004, « Les stratégies parentales dans l'espace de l'école: secteurs, zones et paysages scolaires à Créteil », *Annales de géographie*, vol.113, n° 637, pp. 227-250.

Duru-Bellat M., 2004, « Ségrégation sociale à l'école: Faits et effets », *Diversité ville-école-intégration*, pp. 73-80.

Dutercq Y., Mons N., 2013, « Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique », *Éducation et formations*, n° 83, pp. 87-98.

Escallier R., 2006, « Les frontières dans la ville entre pratiques et représentations », *Cahiers de la Méditerranée*, n° 73, pp. 79-105.

Fack G., Grenet J., 2009, « Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris », *Les Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, pp. 44-63.

- Favier E., 2009, « *Le collège du futur est classé en ZEP* ». *La création du collège Jean Claude Izzo à Marseille – La Joliette*, mémoire de master 1, dir. Masclet O., Université de Paris 5, 85 p.
- Felouzis G., Liot F., Perroton J., 2005, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Ed. Seuil, 235 p.
- Fishman RB., Lichfield J., Manrique DA., Wilentz A., Willsher K., « Marseille aux deux visages », *Courrier International* n°1150, cahier spécial, pp. 33-40.
- Fitoussi JP., Laurent E., Maurice J., 2004, *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, Paris, La Documentation française, 139 p.
- Flint J., Kearns A., 2006, « Housing neighbourhood renewal and social capital. The case registered social landlords in Scotland », *European journal of Housing Policy*, vol.6, n°1, pp. 31-54.
- François JC., 1995, *Discontinuité dans la ville : l'espace des collèges de l'agglomération parisienne. 1982-1992*, thèse de doctorat, dir. Saint-Julien T., Université de Paris I, 276 p.
- François JC., 2002, « Évitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris », *Espace Géographique*, vol.4, n°31, pp. 307-327.
- François JC., Poupeau F., 2004, « L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris », *Éducation et sociétés*, vol.2, n°14, pp. 51-66.
- François JC, Poupeau F., 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Ed. Raisons d'agir, 229 p.
- François JC., Poupeau F., 2009, « Le sens du placement scolaire : la dimension spatiale des inégalités sociales », *Revue française de pédagogie*, n° 79, pp.77-97.
- Gaucher J., 1994, « A propos de la ville hindoue », in Ghorra-Gobin C., *Penser la ville de demain*, Paris, Ed.L'Harmattan, pp. 33-39.
- Genestier P., 2010, « La mixité : mot d'ordre, vœu pieux ou simple argument ? », *Espaces et sociétés*, n°140-141, Ed.ERES, pp.21-35.
- Gervais Lambony P., Dufaux F., 2009, « Justice ... spatiale », in *Annales de Géographie*, n° 665-666, pp. 3-15.
- Giband D., 2007-a, « De l'expérience américaine aux spécificités françaises, quel territoire de gestion et de concertation pour l'école de la périphérie ? », Presses universitaires de Perpignan, coll. « Études », pp. 125-144.
- Giband D., 2007-b, « Education prioritaire et rénovation urbaine : un débat renouvelé ? », in Giband D., Lacquement G., (dir.), 2007, *La ville et ses marges scolaires*, Presses universitaires de Perpignan, coll. « Études », pp. 9-24.

Giband D., Lacquement G., (dir.), 2007, *La ville et ses marges scolaires*, Presses universitaires de Perpignan, coll. « Études », 147 p.

Giband D., 2009, *La ville plurielle. Pour une géographie du vivre ensemble. Territoires, acteurs, identités et politiques. Des métropoles américaines aux quartiers français*, vol.3, Habilitation à diriger des recherches, dir., G. Di Méo, Université Bordeaux III, 283 p.

Giband D., 2010, « La carte scolaire de la discorde : La sectorisation scolaire à Perpignan entre héritages politiques et expérimentations urbanistiques », Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, coll. « Études », pp. 367-389.

Giband D., 2011, *Les villes de la diversité. Territoires du vivre ensemble*, Ed. Anthropos, coll. « Géographie », 150 p.

Giblin B. (dir.), 2009, *Dictionnaire des banlieues*, Ed. Larousse à présent, 435 p.

Glauda C., 2013, *Qualité environnementale et fragmentation urbaine à Marseille. Exemple de la ZAC des Hauts de Ste Marthe*, mémoire de master 2, dir. Dorier E., université d'Aix-Marseille, 192 p.

Goux D., Maurin E., 2012, *Les nouvelles classes moyennes*, Seuil, La république des idées, 118 p.

Haumont N., Levy JP., 1998, *La ville éclatée, quartiers et peuplement*, Paris, l'Harmattan, 261 p.

Héran F., 1996, « Ecole publique, école privée : qui peut choisir ? », *Economie et statistique*, n°293, pp.17-39.

Hérin R., Frémont A., Chevalier J., Renard J., 1984, *Géographie sociale*, Paris, Masson, 387 p.

Hoareau A., 2009, *Les mobilités dans les ensembles résidentiels fermés à Marseille*, dir. E.Dorier et V. Baby Collin, mémoire de master 1, université d'Aix-Marseille, 170 p.

Informations sociales, 2005, « Mixité sociale », n° 125

Kaufmann V., Jemelin C., 2004, « La motilité, une forme de capital permettant d'éviter les irréversibilités socio-spatiales ? », intervention Lausanne 2004, Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL), Laboratoire de sociologie urbaine (LASUR), <http://eso.cnrs.fr/IMG/pdf/kv.pdf>, consulté le 13 février 2014.

Kaufmann V., Widmer E., 2005, « L'acquisition de la motilité au sein des familles : État de la question et hypothèses de recherche », *Espaces et sociétés*, Ed. ERES, (2005/2), n° 120-121, pp. 199-217.

Kaufmann V., 2008, *Les paradoxes de la mobilité : bouger, s'enraciner*, Presses polytechniques et universitaires romandes, coll. « Le savoir suisse », n°46, 115 p.

Lagrange H., Cagliero S., Sina F., Panhallelux S., 2006, « La mise en danger de soi et d'autrui. Inconduites des adolescents, sociabilité et contextes familiaux, Dossier d'étude n°84, Caisse d'Allocation Familiale, OSC / CNRS – Sciences Po Paris, ALRS, CNS Nantes, 91 p.

Lapeyronnie D., 2008, *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Ed. Robert Laffont, coll. « Le monde comme il va », 624 p.

Lefebvre H., 1968, *Le droit à la ville*, Paris, Ed., Anthropos, 166 p.

Lefebvre H., 1989, « Les illusions de la modernité », *Le monde diplomatique*, Mai 1989.

Lefebvre H., 1974, *La production de l'espace*, Paris, Ed. Anthropos, 485 p.

Léger A., Tripier M., 1986, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksiesck, 204 p.

Le Goix R., 2001, « Les communautés fermées dans la ville des États Unis : Les aspects géographiques d'une sécession urbaine », *L'Espace géographique*, vol.30, n°1, pp.81-93.

Le Goix R., 2006, « Les gated communities aux États Unis et en France : une innovation dans le développement périurbain ? », *Hérodote*, vol.3, n°122, Ghettos Américains, banlieues françaises, Ed. La Découverte, Paris, pp.107-136.

Lehman-Frisch S., 2009, « La ségrégation : une injustice spatiale ? Questions de recherche », *Annales de Géographie*, n°665-666, pp. 94-115.

Lehman-Frisch S., 2013, *Daily Life in Great American Cities. Expériences citadines de la ségrégation et de la gentrification*, vol.1, synthèse, Habilitation à diriger des recherches, dir. Bacqué MH., Université Paris Ouest, Nanterre La Défense, 189 p.

Lelévrier C., 2010, « La mixité dans la rénovation urbaine : dispersion ou re-concentration ? », *Espaces et sociétés*, n°140-141, pp. 59-74.

Levy J., Lussault M., 2003, *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, 1033 p.

Lorcerie F., 1993, *Le Partenariat et la « relance » des ZEP. Marseille 1990-1992*, Aix en Provence, Ed. Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, coll. Les Cahiers de l'Iremam, 118p.

Lorcerie F., 2009, « L'école son territoire et l'ethnicité », *Projet*, n° 312, pp. 64-71.

Lorcerie F., 2010, « Le faux départ des ZEP », in S. Broccolichi, C. Ben Ayed, D. Trancart, (coord.), *Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. La Découverte, pp. 37-56.

Lorcerie F., Geisser V., 2011, *Les Marseillais musulmans*, New-York, Open society Foundation, 316 p.

Loudier-Malgouyres C., 2007, « L'effet de rupture avec l'environnement voisin des ensembles résidentiels enclavés. Une approche morphologique de l'enclavement résidentiel en France », *Les Annales de la recherche urbaine*, n°102, pp. 69-77.

Madoré, 2004, « La ville fragmentée », *L'Information géographique*, A. Colin, vol. 68, n°2, pp.127-138.

Massey D., 2001, « Residential segregation and neighborhood conditions in US metropolitan areas », in *America becoming : racial trends and their consequences*, Ed. National research council, vol.1, pp. 391 -434.

Maurin, É., 2004, *Le ghetto français: enquête sur le séparatisme social*, Ed. Seuil, coll. « La république des idées », 96 p.

May N., Veltz P., Landrieu J, Spector T., 1996, *La Ville éclatée*, La Tour d'Aigues, Ed. de l'Aube, 354 p.

Mazzella, S., 1997, « Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique. L'école publique en butte aux stigmates et aux procédures », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n°75, pp. 79-87.

Mazzella, S., 2006, « Effets de quartier... à l'échelle de la rue », in Authier J.Y, Bacqué MH., et Guérin Pace F., *Le quartier : Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*, Paris, La Découverte, pp. 229-241.

Merle P., 2010, « Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens », *Revue française de pédagogie*, n°170.

Merle P., 2011, « La carte scolaire et son assouplissement, Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, n°1, pp. 39-51.

Merle P., 2012, *La ségrégation scolaire*, Ed. La Découverte, coll. « Repères », Thèses et débat, 126 p.

Mons N., 2007, *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?*, PUF, coll. « Education et société », 202 p.

Murat F., Thauvel-Richard M., 2013, « Evolutions des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire 2007 », *Éducation et formations*, n° 83, pp. 11-23.

Navez-Bouchanine F., 1998, « Fragmentation spatiale et stratégies résidentielles », in Haumont N. et Levy JP., *La ville éclatée, quartiers et peuplement*, Paris, l'Harmattan, pp.69-88.

Navez-Bouchanine F., (dir.), 2002, *La fragmentation en question : des villes entre fragmentation spatiale et fragmentation sociale ?*, Paris, L'Harmattan, 412 p.

Oberti M, Préteceille E., 2004, « Les classes moyennes et la ségrégation urbaine », *Éducation et sociétés*, vol.14, n°2, pp.135-153.

Oberti M., 2007, *L'école dans la ville : ségrégation, mixité carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Politiques, 302 p.

Oberti M., 2011, « Chicago et Paris, métropoles de la ségrégation scolaire ? », *La vie des idées.fr*, pp. 1-17, <http://www.laviedesidees.fr/Chicago-et-Paris-metropoles-de-la.html>, consulté le 24 janvier 2014.

Oberti M., Preteceille E., 2013, « Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaisons Hauts de Seine, Seine Saint Denis », *Éducation et formations*, n° 83, pp. 59-73.

Paquot T., (dir.), 1999, « Le xx^e siècle, de la ville à l'urbain », numéro spécial d'*Urbanisme*, n°309.
Péraldi M., Samson M., 2005, *Gouverner Marseille, Enquête sur les mondes politiques marseillais*, Paris, La Découverte, coll. « Cahiers Libres », 322 p.

Pétonnet C., 1987, « L'anonymat ou la pellicule protectrice », *Le Temps de la réflexion*, Paris, Gallimard, pp. 247-261.

Piketty T, Valdenaire J., 2006, « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français », MEN, Les dossiers évaluations et statistiques, École des hautes études en sciences sociales, n° 173, 154 p.

Pinçon M., Pinçon Charlot M., 1989, *Dans les beaux quartiers*, Paris, Ed. Seuil, coll. « L'Épreuve des faits », 255 p.

Pinçon M., Pinçon Charlot M., 2000, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, Ed. La Découverte, coll. « Repères », n°294, 128 p.

Pinçon M., Pinçon Charlot M., 2004, *Sociologie de Paris*, Paris, Ed. La Découverte, 128 p.

Pinçon M., Pinçon Charlot M., 2006, *Grandes fortunes : Dynasties familiales et formes de richesses en France*, Réédition augmentée coll. « Petite bibliothèque Payot », 375 p.

Piot JY., 2005, « Réseau et quotidienneté : accessibilité d'un établissement scolaire, des élèves analysent et proposent », *Mappemonde*, vol.3, n°79, <http://mappemonde.mgm.fr/num7/articles/art05303.html> consulté le 18 mai 2009.

Poulet-Coulibando, 2007, « Le milieu social des collégiens : confrontations des sources », *Education et formations*, n° 74, Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats, DEPP, pp. 21-27.

Proteau L., 2005, « Nomenclature savante et classement profane. Le codage de la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves dans l'enseignement secondaire français », *Pouvoirs et mesures en éducation*, Hors série n°1, pp. 267-287.

Préteceille E., 1987, « Crise urbaine et fragmentation sociale », *City and Region*, n°13, pp. 27-37.

Préteceille, E., 2003. « La division sociale de l'espace francilien: Typologie socio professionnelle 1999 et transformations de l'espace résidentiel 1990-1999 », rapport de recherche par fondation nationale des sciences politiques, centre national de la recherche scientifique, 150 p.

Préteceille, 2006, « La ségrégation sociale a-t-elle augmentée ? La métropole parisienne entre polarisation et mixité », *Sociétés contemporaines*, n°62, pp. 69-93.

Pumain D., Paquot T., Kleinschmager R., 2006, *Dictionnaire de la ville et l'urbain*, Ed. Anthropos Economica, 323 p.

Racine JB., Cosinschi M., 1998, « Géographies urbaines », in Bailly A. (Ed.), *Les concepts de la géographie humaine*, Masson, 333 p.

Renard JP., 2002, « Les frontières dans la ville un objet incongru ? Le cas des villes sud-sahariennes », in *Villes et frontières*, Reitel B., Zander P., Pernay L., Renard JP., (dir.), Paris, Ed. Anthropos, coll. « Villes », 275 p.

Rhein C., 1994, « La ségrégation et ses mesures », in J. Brun et C. Rhein (éds.), *La ségrégation dans la ville. Concepts et mesures*, Paris, L'Harmattan, pp. 121-161.

Roncayolo M., 1996, *Les grammaires d'une ville : essai sur la genèse des structures urbaines à Marseille*, Paris, Ed. École des hautes études en sciences sociales, coll. « Civilisations et société », 507 p.

Roncayolo M., 2001, « Mixité sociale et ségrégation : la dimension historique », Paris, IAURIF, supplément Habitat, n°29.

Roques JL., 2006, « Projets scolaires, histoires résidentielles et culture locale », *OSP*, pp. 83-108.

Santos M., 1990, *Espace et méthode*, Paris, Publisud, 123 p.

Santos M., 1993, « Temps-Monde et Espace-Monde. Relever le défi conceptuel », *Strates*, n°7, pp.2-6.

Santos M., 1997, *La nature de l'espace : technique et temps, raison et émotion*, Paris, L'Harmattan, 275 p.

Schelling TS., 1980, *La tyrannie des petites décisions*, Paris, PUF, 247 p.

Séchet R., Veschambre V., 2006, *Penser et faire la géographie sociale. Contribution à une épistémologie de la géographie sociale*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 397 p.

Smith N., 2003, « La gentrification généralisée : d'une anomalie locale à la régénération urbaine comme stratégie urbaine globale », in Bidou Zachariasen (dir.), *Retours en ville*, Descartes et Cie, Paris, pp. 45-72.

Soja EW., 2009, « La ville et la justice spatiale », *Justice spatiale/Spatial Justice*, <http://www.jssj.org/>, consulté le 2 juillet 2014.

Souami T., 2003, « Mondialisation et cultures urbanistiques », in Osmont A., Goldblum C., (dir.), *Villes et citoyens dans la mondialisation*, Paris, Khartala, pp. 263-282.

Thomas F., Thaurel Richard M., 2005, « Typologie des collèges publics: Disparités entre collèges public en 2003-2004 », *Education et formations*, n° 71, pp. 117-135.

Urbanisme, 2000, Dossier « Villes privées », n°312, pp.60-85.

Van Zanten A., 1991, « La sociologie de l'éducation en milieu urbain: discours politiques pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990 », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n°95, pp. 115-142.

Van Zanten A., 2001, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, 424 p.

Van Zanten A., 2004, *Les politiques d'éducation*, coll. « Que sais-je ? », 128 p.

Van Zanten A., Obin JP., 2008, *La carte scolaire: Faits, révélations, analyses*, PUF, coll. « Que Sais-je? », 127 p.

Van Zanten A., 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiation locales*, PUF, coll. « Le lien social », 283 p.

Visier L., Zoia G., 2009, *La carte scolaire et le territoire urbain*, Presses universitaires de France, Paris, 112 p.

Wacquant L., 2005, *Parias urbains. Ghetto, banlieues, Etat*, La Découverte, 333 p.

Wenglenski S., 2005, « Une mesure des disparités sociales d'accessibilité au marché de l'emploi en Ile de France », *Revue d'économie régionale et urbaine*, vol.4, pp. 539-550.

Winter WO., 1969, *The urban polity*, New York, Ed. Dodd, Mead et Company Inc., 516 p.

Zalio PP., 1999, *Grandes familles de Marseille au XXe siècle : enquête sur l'identité économique d'un territoire portuaire*, Paris, Belin "Socio-histoires", 320 p.

Rapports de recherche :

Barthon C., Monfroy B., 2003, « Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : le cas de Lille », Rapport pour la commission européenne, 5^{ème} PCRD, Lille : CLERSE/IFRESI, 130 p.

DEPP, 2014, « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », statistiques - publications annuelles du MEN, 537p.

Dorier E., Berry-Chikhaoui I., Bridier S., Baby-Collin V., Audren G., Garniaux J., 2010, « La diffusion des ensembles résidentiels fermés à Marseille. Les urbanités d'une ville fragmentée », rapport de recherche rendu au PUCA, 213 p.

Dorier E., Dario J., Rouquier D., et al., 2014, Bilan scientifique de l'étude Marseille ville passante, Contrat de collaboration de recherche : « Développement urbain durable à Marseille », AMU-LPED-Ville de Marseille, 86 p.

Felouzis G., Liot F., Perroton J., 2002, « La ségrégation ethnique au collège », extrait du rapport de recherche, École, Ville, Ségrégation. La polarisation sociale et ethnique des collèges dans l'académie de Bordeaux, CADIS-LAPSAC, Université de Bordeaux 2.

François, JC., Poupeau F., Courratier E., 2005, « De l'espace résidentiel à l'espace scolaire : les pratiques d'évitement scolaire en Ile de France », Ministère de l'Education Nationale, rapport de recherche pour le compte du ministère de l'Education Nationale et de la DATAR, 229 p.

Inspection Générale de l'Education Nationale, Inspection Générale de l'Education Nationale et de la Recherche, 2013, « Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007 », rapport n°2013-037, juin 2013, rendu à Monsieur le ministre de l'Education Nationale et à Madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative, 98p.

Lorcerie F., 2005, « Cités cosmopolites. Sur les identités sociales des lycéens marseillais », Rapport réalisé avec le soutien du FASILD, Aix-en-Provence, IREMAM, 309 p.

Marsaud J., 1996, « St Denis une ville éclatée ? », intervention lors du colloque Ville éclatée n°1, Rapport public de la Documentation Française, Ville éclatée : enjeux, logiques et modalités d'une relégation économique, 161 p., <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/974055800/0000.pdf>, consulté le 2 mai 2014.

MEN, 2010-a, Bilan national des réseaux Ambition Réussite, 110p.

MEN, 2010-b, L'état de l'académie 2010-2011, Rectorat d'Aix-Marseille, 164 p.

Oberti M., Preteceille E., Rivière C., 2012, « Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne », Rapport intermédiaire HALDE/DEPP, Paris, Sciences Po-OSC, 218 p.

Rhein et al., 1999, « Division sociale de l'espace et inégalités de scolarisation », rapport de recherche au Plan Construction-Architecture, ministère de l'Équipement et du logement, 3^{ème} version.

TABLE DES DOCUMENTS

Liste des sigles et des abréviations

Addap 13 : Association départementale pou le Développement des Actions de Prévention

Agam : Agence d'urbanisme de l'Agglomération Marseillaise

AMS : Agents de Médiation Sociale

ANRU : Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine

APE : Association des Parents d'Elèves

ASA : Avantage Spécifique d'Ancienneté

BAC : Brigade Anti Criminalité

Bac : Baccalauréat

BHNS : Bus à Haut Niveau de Service

CG 13 : Conseil Général des Bouches du Rhône

CHAM : Classe à Horaire Aménagé Musique

CICA : Comité d'Initiative et de Consultation d'Arrondissement

CIQ : Comité d'Intérêt de Quartier

CMA CGM : Compagnie Maritime d'Affrètement - Compagnie Générale Maritime

CNIL : Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés

CNRBE : Collectif National de Résistance à Base Élève

CPGE : Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles

CSP : Catégorie socio-professionnelle

DAEC : Direction de l'Analyse, des Etudes et de la Communication

DDEC : Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique

DE : Division des Elèves

DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance

DGEPE : Direction Générale de l'Ecole et de la Petite Enfance

DGI : Direction Générale des Impôts

DNB : Diplôme National du Brevet

DOS : Division Organisation Scolaire

DP3 / DP6 : Découverte Professionnelle 3 ou 6 heures

ECLAIR : programme Écoles, collèges et lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

EPAEM : Etablissement Public d'Aménagement Euroméditerranée

EPLE : Etablissements Publics Locaux d'Enseignement

FCPE : Fédération des Conseils des Parents d'élèves

FN : Front National

GMEM : centre national de création musicale de Marseille

HLM : Habitation à Loyer Modéré

HQE : Haute Qualité Environnementale

IA 13 : Inspection Académique des Bouches du Rhône

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

IRIS : Ilots Regroupés pour l'Information Statistique

LPED : Laboratoire Population Environnement Développement

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MPM : abréviation du nom de la communauté urbaine Marseille Provence Métropole

MUCEM : Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée

OUAAF : Outil d'Aide à l'Affectation

OGEC : Organisme de Gestion de l'Enseignement Catholique

OIN : Opération d'Intérêt Nationale

PDU : Plan de Déplacement Urbain

PEEP : Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public

PLU : Plan Local d'Urbanisme

POS : Plan d'Occupation des Sols

Provence IDF : IRIS de Provence Ile de France

PUCA : Plan Urbanisme Construction Architecture

RAR : Réseau Ambition Réussite

RGP : Recensement Général de la Population

SAS: logiciel Statistical Analysis System

Sconet : abréviation de « scolarité sur le Net»

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SEN : établissement SENSible

SNES : Syndicat National des Enseignants du Secondaire

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration

ZAC : Zone d'Aménagement Concertée

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

ZUS : Zone Urbaine Sensible

Table des Figures

Figure 1 : Graphiques de la répartition des élèves favorisés et défavorisés dans les collèges marseillais en 2012.....	88
Figure 2 : Graphiques de la répartition des élèves favorisés et défavorisés, selon le secteur d'enseignement, dans les collèges marseillais en 2012.	89
Figure 3 : Graphiques de la répartition des catégories sociales favorisées et défavorisées dans les collèges marseillais en 2009.....	90
Figure 4 : Histogrammes de la capacité d'accueil des collèges en 2012.....	109
Figure 5 : Illustrations des évolutions récentes de l'offre scolaire à Marseille.....	115
Figure 6 : Illustrations des travaux en cours dans le collège Ibn Khaldoun	140
Figure 7 : Planche d'illustration de la sectorisation du collège Gibraltar en 2000.....	145
Figure 8 : Classement des lycées de l'académie selon le taux de réussite au Bac en, 2013.	158
Figure 9 : Classement des lycées de l'académie selon le taux de réussite au Bac 2012 (valeur ajoutée)	158
Figure 10 : Le lycée Thiers, symbole de l'excellence et de la réussite de l'éducation publique.	159
Figure 11 : Lacordaire un établissement de prestige aux qualités physiques et environnementales.	164
Figure 12 : Lors de la cérémonie d'hommage à Lacordaire. De gauche à droite les directeur du collège et de l'établissement, le père responsable et monsieur le maire de Marseille, faisant son discours.	168
Figure 13 : Croquis de localisation du collège Triolet.....	178
Figure 14 : Histogramme de l'évolution des pratiques scolaires à l'entrée en 6° à Marseille entre 2006 et 2009.....	194
Figure 15 : Histogramme de l'évolution des modalités de l'évitement scolaire à l'entrée en 6° à Marseille entre 2006 et 2009.	195
Figure 16 : Histogramme de l'évolution de la composition sociale des élèves de 6° qui respectent et qui évitent la carte scolaire à Marseille entre 2006 et 2009.....	203
Figure 17 : Histogrammes du choix du secteur d'enseignement lors de l'évitement à l'entrée en 6° selon les catégories socio-professionnelles des parents d'élèves en 2006 et 2009.	205
Figure 18 : Les discontinuités physiques dans l'IRIS Guigou, 4 ^{ème}	239
Figure 19 : Typologie socio-spatiale de l'offre scolaire à Marseille en 2009.	251
Figure 20 : Schéma synthétique de la conception de l'espace scolaire	261
Figure 21 : Croquis de situation de la résidence Colline Harmonie, dans le quartier des Hauts de Ste Marthe,.....	274
Figure 22 : Schéma des interactions entre les collèges et les acteurs locaux.....	294
Figure 23 : Planche d'illustration ERF et contrastes micro- locaux dans la ZAC des Hauts de Ste Marthe.....	324
	483

Figure 24 : Diagrammes en radar des indicateurs socio-économiques pour les IRIS de Fontainieu et Anatole de la Forge en 2010.	325
Figure 25 : Graphique de l'évolution des revenus médians des ménages, par IRIS dans le quartier des Hauts de Ste Marthe entre 2001 et 2009.....	327
Figure 26 : Graphique de l'évolution des revenus fiscaux par ménages, quartile 3, par IRIS dans le quartier des Hauts de Ste Marthe entre 2001 et 2009.	327
Figure 27 : Croquis du contraste résidentiel dans l'IRIS Château Vento, quartier du Merlan, 14 ^{ème} ..	328
Figure 28 : Graphique de l'évolution du revenu médian des ménages dans les IRIS du quartier du Merlan, 14 ^{ème}	329
Figure 29 : Diagrammes en radar des indicateurs socio-économiques des IRIS du quartier du Merlan.	331
Figure 30 : Croquis de l'homogénéité résidentielle à la Batarelle, quartier du Merlan, 14 ^{ème}	332
Figure 31 : Planche d'illustration de la mobilisation des parents d'élèves de la Batarelle.	337
Figure 32 : Flèche chronologique synthétisant la mobilisation des parents d'élèves de la Batarelle	338
Figure 33 : Histogrammes empilés à 100% représentant l'évolution de la composition sociale dans les collèges du quartier élargi de Ste Marthe entre 2001 et 2012.	341
Figure 34 : Graphique de la composition sociale des collèges du quartier élargi de Ste Marthe en 2009.	343
Figure 35 : Mutations résidentielles à Château Gombert, 13 ^{ème}	360
Figure 36 : Graphique de l'évolution des revenus médians des ménages, par IRIS dans le quartier élargi de Château Gombert entre 2001 et 2009.	362
Figure 37 : Diagrammes en radar des indicateurs socio-économiques pour les IRIS de Château Gombert Technopole et Fumade et des Vieux Cyprès, en 2010.....	363
Figure 38 : Graphique de la composition sociale des collèges autour du quartier de Château Gombert, en 2009.....	369
Figure 39 : Histogrammes empilés à 100% représentant l'évolution de la composition sociale dans les collèges du quartier élargi de Château Gombert entre 2001 et 2012.	371
Figure 40 : Planche d'illustration des services dans les résidences fermées de la colline Périer	390
Figure 41 : Graphique de l'évolution des revenus médians des ménages, par IRIS dans le quartier élargi de Périer entre 2001 et 2009.	391
Figure 42 : Diagrammes en radar des indicateurs socio-économiques pour les IRIS du quartier Périer en 2010.....	393
Figure 43 : Graphique de la composition sociale des collèges du quartier élargi de Périer en 2009.	396
Figure 44 : Histogrammes empilés à 100% représentant l'évolution de la composition sociale dans les collèges du quartier élargi de Périer 2001 et 2012	399
Figure 45 : Planche d'illustration des recompositions du paysage local à Euromed	415
	484

Figure 46 : Planche d'illustration des contrastes urbains à Euromed	420
Figure 47 : Graphique de l'évolution des revenus médians des ménages, par IRIS dans le quartier de la Joliette entre 2001 et 2009	424
Figure 48 : Diagrammes en radar des indicateurs socio-économiques pour les IRIS du quartier de la Joliette en 2010.	426
Figure 49 : Croquis de l'environnement urbain du collège Izzo	427
Figure 50 : Illustration de la proximité entre l'école Peyssonel et Schuman	431
Figure 51 : Graphique de la composition sociale des collèges du quartier de la Joliette (proportion de la population scolaire) en 2009.	436
Figure 52 : Histogrammes empilés à 100% représentant l'évolution de la composition sociale dans les collèges du quartier de la Joliette entre 2006 et 2012.	437

Table des Cartes

Carte 1 : Marseille et ses terrains d'enquêtes.....	7
Cartes 2 et 3 : Evolution de l'extension urbaine à Marseille du 18 ^{ème} à la fin du 19 ^{ème} siècle.....	42
Carte 4: Répartition des personnes non diplômées à Marseille.....	47
Carte 5 : Répartition des personnes possédant un diplôme supérieur à Marseille.....	47
Carte 6 : Répartition des professions supérieures à Marseille.....	48
Carte 7 : Répartition des ouvriers à Marseille.....	48
Carte 8 : Répartition du taux de chômage à Marseille.....	50
Carte 9 : Répartition des revenus à Marseille en 2009.....	52
Carte 10 : Répartition du rapport interquartile des revenus à Marseille en 2009.....	52
Carte 11 : Répartition des collèges publics selon la typologie sociale du rectorat en 2010.....	82
Carte 12 : Polarisation sociale des collèges marseillais en 2012.....	85
Carte 13 : Répartition de l'offre scolaire.....	86
Carte 14 : La ségrégation scolaire à Marseille.....	92
Cartes 15 et 16 : Les réseaux de l'éducation prioritaire à Marseille.....	94
Carte 17 : La proportion des élèves boursiers à Marseille.....	96
Carte 18 : La réussite au brevet des collèges à Marseille en 2009.....	97
Carte 19 : Répartition de l'offre scolaire et proportion de jeunes de 0 à 19 ans en 2010.....	107
Carte 20 : L'évolution des effectifs dans les collèges marseillais de 2006 à 2012.....	113
Carte 21 : Répartition de l'offre d'enseignement des langues dans les collèges publics et privés, en 2012.....	126
Carte 22 : La sectorisation à Marseille : des secteurs scolaires hétérogènes.....	148
Cartes 23 et 24 : Collèges de destination des élèves habitant le quartier d'Endoume, en 2009.....	153
Cartes 25 et 26 : Secteur scolaire du collège Jean Moulin.....	155
Cartes 27 et 28 : La sectorisation de la cité Air Bel, 11 ^{ème}	156
Carte 29 : Concurrence locale et attractivité entre les collèges du 9 ^{ème} arrondissement.....	176
Cartes 30 et 31 : L'évitement scolaire à l'entrée en sixième. Evolutions entre 2006 et 2009.....	209
Cartes 32 et 33 : Le respect de la carte scolaire à l'entrée en sixième. Evolutions entre 2006 et 2009.....	214
Cartes 34 et 35 : Effets de l'évitement et de l'attractivité scolaire dans les collèges publics.....	217
Carte 36 : Distances de recrutement à l'entrée en sixième en 2009.....	220
Cartes 37 et 38 : Les espaces scolaires attractifs à l'entrée en sixième en 2006 et 2009.....	223

Carte 39 : Part du recours au secteur privé lors de l'évitement en 2009.	224
Carte 40 : Les collèges les plus demandés à Marseille en 2011.....	228
Carte 41 : Coefficient d'attractivité des collèges publics à Marseille en 2009.....	229
Cartes 42 et 43 : Les pratiques scolaires dirigées vers le quartier. Exemples des IRIS de La Pelouque 16 ^{ème} et de La Castellane 15 ^{ème}	235
Carte 44 : Effets des limites de secteur sur les pratiques scolaires. Cas de l'IRIS Val d'Azur, 13 ^{ème} ...	239
Cartes 45 et 46 : Les effets des contrastes résidentiels sur les pratiques scolaires. Exemples des IRIS de Morgiou 9 ^{ème} et de la Dauphine 15 ^{ème}	243
Cartes 47 et 48 : Aires de recrutement des collèges Malraux 13 ^{ème} et Izzo 2 ^{ème} , en 2009.	248
Cartes 49 et 50 : Aires de recrutement des collèges Lacordaire 13 ^{ème} et Belsunce 2 ^{ème} , en 2009.	249
Carte 51 : Contexte territorial des Hauts de Ste Marthe	319
Cartes 53 et 54 : Une mixité sociale construite dans le secteur du collège Prévert	335
Carte 55 : Lieux de scolarisation des élèves de 6 ^{ème} résidant le quartier des Hauts de Ste Marthe, en 2009.....	347
Carte 56 : Lieux de scolarisation des élèves de 6 ^{ème} résidant la Batarelle, en 2009.	348
Carte 57 : La sectorisation sur le plateau de la croix rouge, 13 ^{ème}	365
Carte 58 : Contexte territorial de Château Gombert, 13 ^{ème}	367
Carte 59 : Lieux de scolarisation des élèves résidant à Château Gombert en 2009.	373
Carte 60 : Contexte territorial du quartier Périer, 8 ^{ème}	394
Carte 61 : Carte des lieux de scolarisation des élèves de sixième résidant à Périer en 2009.	402
Carte 62 : Contexte territorial dans le périmètre d'Euromed	423
Carte 63 : Carte des lieux de scolarisation des élèves de sixième résidant dans le quartier de la Joliette en 2009	439
Carte 64 : Carte du recrutement de l'école Schuman en 2011.	443

Table des Tableaux

Tableau 1 : Nombre de collège et références moyennes selon la typologie des collèges en 2010 dans l'académie d'Aix-Marseille.	79
Tableau 2 : Evolution du poids des établissements dans l'académie selon les catégories de la typologie.....	79
Tableau 3 : Nombre de collège et références moyennes selon la typologie des collèges en 2010 à Marseille.	80
Tableau 4 : Typologie sociale des collèges en trois catégories en 2012.	84
Tableau 5 : Répartition de l'offre scolaire par arrondissements, en 2012.....	105
Tableau 6 : Ratio habitants/collèges par arrondissement en 2010	106
Tableau 7 : L'offre scolaire par arrondissement en fonction de la population âgée de 0 à 19 ans. ...	109
Tableau 8 : Evolution des effectifs des collégiens à Marseille entre 2006 et 2012.	111
Tableau 9 : L'offre scolaire dans quelques grandes villes françaises en 2014.	116
Tableau 10 : Offre scolaire et proportion de jeunes de moins de 20 ans dans quelques grandes villes françaises.....	117
Tableau 11 : Prix de la scolarité dans quelques établissements privés marseillais en 2010.	123
Tableau 12 : Tableau récapitulatif des évolutions de la composition sociale des collégiens en fonction du secteur d'enseignement entre 2006 et 2012.....	206
Tableau 13 : Evolution du nombre de secteurs caractérisés par l'évitement ou le respect de la carte scolaire entre 2006 et 2009.....	212
Tableau 14 : Classement des collèges (typologie 4 groupes) en fonction de la distance de recrutement et de la proportion d'élèves favorisés en 2009.....	254
Tableau 15 : Classement des collèges (typologie 8 groupes) en fonction de la distance de recrutement et de la proportion d'élèves favorisés en 2009.....	254
Tableau 16 : Planche de tableaux présentant les données scolaires du quartier élargi de Ste Marthe.	339
Tableau 17 : Lieux de scolarisation et ERF dans l'IRIS Anatole de la forge, en 2009.	350
Tableau 18 : Planche de tableaux présentant les données scolaires des collèges de proximité de Château Gombert.	366
Tableau 19 : Attractivité des collèges publics du nord du 13 ^{ème} arrondissement.....	370
Tableau 20 : Planche de tableaux présentant les données scolaires du quartier élargi de Périer	398
Tableau 21 : Planche de tableaux présentant les données scolaires des collèges du quartier de la Joliette.	435
Tableau 22 : Demandes de dérogation dans les collèges publics du quartier de la Joliette en 2011..	440

Table des Encadrés

Encadré 1 : Liste des sigles de l'éducation prioritaire :	93
Encadré 2 : L'établissement franco-arménien, Hamaskaine.....	120
Encadré 3 : L'établissement de confession juive Gan Ami.....	121
Encadré 4 : L'affirmation d'une identité religieuse dans certains établissements privés (1) :	133
Encadré 5 : L'affirmation d'une identité religieuse dans certains établissements privés (2) :	134
Encadré 6 : Etat d'avancement des travaux sur le site des anciens abattoirs à St Louis	138
Encadré 7 : Etapes de mise en place de la grande mosquée	139
Encadré 8 : Ibn Khaldoun, établissement et financement	141
Encadré 9 : Critères de dérogations à la carte scolaire après la réforme	196
Encadré 10 : Précautions de lecture pour les cartes des pratiques scolaires	208
Encadré 11 : La création d'une variable inédite	218
Encadré 12 : Présentation synthétique du déroulement de l'affectation des dérogations :.....	265
Encadré 13 : Exemples de logos figurant sur le catalogue annuel de Lacordaire :	292
Encadré 14 : Les nouveaux équipements à destination des enfants de la ZAC de Château Gombert	359
Encadré 15 : La resectorisation du quartier de St Mitre au collège Malraux : exemple d'une mobilisation réussie de parents d'élèves.	364
Encadré 16 : Extrait de l'introduction du projet éducatif de St Joseph de Cluny :.....	386
Encadré 17 : Contrastes micro-locaux : l'Ilot M1	421

Table des Annexes :

Annexe 1 : Classement des catégories socio-professionnelles selon le ministère de l'éducation nationale.....	4911
Annexe 2 : Caractéristiques physiques des établissements publics à Marseille. Espaces disponibles pour les élèves, et rénovation.....	4922
Annexe 3 : Le prix de la scolarité varie selon les établissements privés.	4944
Annexe 4 : Des superficies variables selon les secteurs scolaires.....	4955
Annexe 5 : Méthodologie : La construction de la base de données « élèves »	4966
Annexe 6 : Données relatives aux dérogations :	5000
Annexe 7 : Méthodologie détaillée de l'enquête qualitative.....	5011
Annexe 8.1 : Tableaux synthétiques des entretiens (1 à 4).	5055
Annexe 8.2 : Tableaux synthétiques des entretiens (1 à 4).	5066
Annexe 8.3 : Tableaux synthétiques des entretiens (1 à 4).	5077
Annexe 8.4 : Tableaux synthétiques des entretiens (1 à 4).	5088
Annexe 9 : Evolutions des indicateurs socio-économiques et démographiques pour les IRIS de Fontainieu et Anatole de la Forge en 2006 et 2010.	509
Annexe 10 : Evolutions des indicateurs socio-économiques et démographiques pour les IRIS du quartier du Merlan, en 2006 et 2010.	510
Annexe 11 : Evolution de la composition sociale des collèges entre 2001 et 2012 des collèges du quartier élargi de Ste Marthe.....	511
Annexe 12 : Evolutions des indicateurs socio-économiques et démographiques pour les IRIS de Château Gombert Technopole, Fumade et les vieux cyprès, en 2006 et 2010.	512
Annexe 13 : Evolutions de la composition sociale des collèges de Château Gombert entre 2001 et 2012.....	513
Annexe 14 : Evolutions des indicateurs socio-économiques et démographiques pour les IRIS de la Cadenelle, les boucles Périer et Provence Ile de France, en 2006 et 2010.....	514
Annexe 15 : Evolution de la composition sociale des collèges entre 2001 et 2012 des collèges du quartier de Périer	515
Annexe 16 : Evolutions des indicateurs socio-économiques et démographiques pour les IRIS du quartier de la Joliette : zone Euroméditerranée en 2006 et 2010.....	516
Annexe 17 : Evolution de la composition sociale des collèges entre 2001 et 2012 des collèges du quartier de La Joliette.....	5177

Annexe 1 : Classement des catégories socio-professionnelles selon le ministère de l'éducation nationale.

Entre 2010 (date d'acquisition des données) et aujourd'hui les terminologies utilisées par le Rectorat ont changées. En effet, afin de faciliter la compréhension générale l'intitulé des cinq classes a été modifié. Ainsi le MEN ne parle plus de favorisés A, favorisés B, moyens et défavorisés mais utilise désormais les termes de cadres supérieurs et enseignants, cadres moyens, employés, artisans, commerçants et agriculteurs, ouvriers et inactifs et les non renseignés. Cette nouvelle terminologie n'a pas modifié les regroupements effectués précédemment.

CSP_ministère	Emploi	Code CSP
Favorisé A "cadres supérieurs et enseignants"	Chefs d'entreprise de dix salariés ou plus	23
	Professions libérales	31
	Cadres de la fonction publique	33
	Professeurs, professions scientifiques	34
	Professions de l'information, des arts et des spectacles	35
	Cadres administratifs et commerciaux d'entreprises	37
	Ingénieurs et cadres techniques d'entreprises	38
	Instituteurs et assimilés	42
Favorisé B "cadres moyens"	Professions intermédiaires de la santé et du travail social	43
	Clergé, religieux	44
	Professions intermédiaires administratives de la fonction publique	45
	Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	46
	Techniciens	47
	Contremaîtres, agents de maîtrise	48
	Retraités cadres et professions intermédiaires	73
Moyens "employés, artisans, commerçants et agriculteurs"	Agriculteurs exploitants	10
	Artisans	21
	Commerçants et assimilés	22
	Employés civils et agents de service de la fonction publique	52
	Policiers et militaires	53
	Employés administratifs d'entreprises	54
	Employés de commerce	55
	Personnels des services directs aux particuliers	56
	Retraités agriculteurs exploitants	71
	Retraités artisans, commerçants, chefs entreprise	72
Défavorisés "ouvriers et inactifs"	Ouvriers qualifiés	61
	Ouvriers non qualifiés	66
	Ouvriers agricoles	69
	Retraités employés et ouvriers	76
	Chômeurs n'ayant jamais travaillé	81
	Personnes diverses sans activité professionnelle	82
Non renseigné	non renseignée (inconnue ou sans objet)	99

Annexe 2 : Caractéristiques physiques des établissements publics à Marseille. Espaces disponibles pour les élèves, et rénovation

** Les espaces verts, ou espaces disponibles comprennent la cour de récréation, les espaces verts délimités selon le Rectorat et les espaces dédiés au sport et découverte. Ils ne prennent pas en compte la surface réservée au parking.*

Dans certains cas, les dates de construction prennent en compte celles des dernières rénovations

Collèges	arrondissement	Construction	Rénovation	surface espaces verts_m²
Gaston Defferre	7°	1989		453
Anatole France	6°	1923		577
Elsa Triolet	15°	20°s	2006	688
Fraissinet	5°	2008		700
Longchamp	1°	19°s	2009	1000
Romain Rolland	10°	1972	1997 (réfectoire)	1000
Jean Malrieu	5°	1910	2005	1141
Chape	4°	1950, 1956, 1993		1201
Chartreux	4°	19°s, 1951	1998	1219
Pierre Puget	6°	2009		1252
Marie Laurencin	14°	2005		2200
Belle de Mai	3°	19°s	1999, 2002	2313
Rosa Parks	15°	2011		2567
Pont de Vivaux	10°	20°s, 1976		3232
Louis Pasteur	9°	1953-1998	1998	3825
Francois Villon	11°	1961,1982,2006		3970
L'Estaque	16°	1999		4344
André Chenier	12°	1963	1987	4533
Henri Wallon	14°	1996		4610
Clair Soleil	14°	1954	2003	4618
Adolphe Monticelli	8°	1951	1999 (CDI), 2011 (réfectoire)	5084
Versailles	3°	1966	2008*(gymnase)	5276
Edgard Quinet	3°	1955	1993	5620
Coin Joli sévigné	9°	1963	2000	5874
Jean Giono	13°	1953,1957		6054
Vieux Port	2°	1963	2007-2008	6151
Thiers	1°	19°s	1994	6223
Grande Bastide	9°	1954-1980	1998-2007	6456
Le Ruissatel	11°	1998		6974

Henri Barnier	16°	1999		6992
JC Izzo	2°	2005		7008
Roy d'Espagne	9°	2001		7346
Vallon des Pins	15°	2004		7511
Manet	14°	1970	2003-2009	7565
André Malraux	13°	2000		7735
Stephane Mallarmé	13°	1959, 1960	2006	8391
Louis Armand	12°	2008		8435
Vallon de Toulouse	9°	1974	2006	8436
Massenet	14°	1972	2003-2004	9500
Auguste Renoir	13°		1997	9900
Edmond Rostand	13°		1997	9900
Arthur Rimbaud	15°	1970	2007-2009(segpa)	10700
Darius Milhaud	12°	1971	2006 (gymnase)	12400
Pythéas	14°		1978	12400
Alexandre Dumas	14°	1976-1980	2008(segpa)	12765
Vincent Scotto	10°	1970	2000	13180
Jules Ferry	15°	1954	2003(réfectoire), 2007(gymnase)	16127
Château Forbin	11°	1975	2004-2007	20149
Sylvain Menu	9°		1996	20985
Bartavelles	10°	1962, 1965	1992-1994	22002
Caillols	12°	1976		25266
Honoré Daumier	8°	1965	2006-2008	32625
Jean Moulin	15°	1974		43467
Jacques Prévert	13°	1996-1997	2005(gymnase)	54426
Marseilleyre	8°	1947,1957,1977	1996	91021
Germaine Tillion	12°	2006		NR

Sources : Connaissances académiques partagées, CAP, Rectorat d'Aix-Marseille

Annexe 3 : Le prix de la scolarité varie selon les établissements privés.

L'enquête :

Les entretiens réalisés auprès de la direction diocésaine de l'enseignement catholique (DDEC) en 2010, n'ont pas permis de connaître les modalités financières d'inscription dans les établissements privés de la ville. Suite à ce constat une rapide enquête a été menée à la rentrée 2010 afin d'avoir une idée de l'ordre de grandeur du prix d'une scolarisation dans le secteur privé à Marseille.

Sur 43 collèges privés à Marseille 15 ont un site Internet où les tarifs figurent. Dans les autres cas, une enquête téléphonique auprès des comptables ou des responsables des inscriptions dans les établissements a été menée. Dans la plupart des cas, les personnes contactées donnaient les prix d'inscription par téléphone (15) d'autres devaient demander une permission et il fallait rappeler (3) mais pour deux collèges le refus a été catégorique. Dans ces établissements, l'information du prix de la scolarité apparaît très secondaire face à la qualité de l'éducation recherchée pour ses enfants. La majorité des interlocuteurs soulignaient les très nombreuses demandes d'inscription et précisaient « *il faut vraiment se dépêcher pour la constitution du dossier* ». Seuls les collèges privés de confession juive paraissaient étonnés de la précocité de ces demandes d'information.

Mais cette enquête possède certaines limites liées au manque d'information pour certains collèges. Ces premières estimations ont été faites sur 28 collèges privés sous contrat car le montant des frais de scolarité manquaient pour 17 collèges et les frais d'inscription sont inconnus pour 25 autres. De plus, certains établissements scolarisant de grands effectifs n'ont pas divulgué leurs tarifs.

Le contenu variable des frais d'inscription :

Le montant des frais de scolarité et d'inscription ne prennent pas en compte les mêmes choses selon les établissements et varient en fonction des coûts internes au collège. Des frais supplémentaires s'appliquent dans tous les collèges mais varient en fonction de leur contenu : achat de livre (une caution pour les livres peut être aussi demandée) ou de fourniture selon les établissements, le prix des transports pour se rendre aux terrains de sport, frais pour les examens et concours blancs, photo de classe obligatoire, prix de l'uniforme etc. Une cotisation à l'association de l'établissement ou celle des parents d'élève, s'élevant souvent à une vingtaine d'euros, n'est obligatoire que dans certains collèges. Au collège Lacordaire une demande spéciale de don est faite à tous les parents d'élève au moment de l'inscription pour alimenter leur fonds d'aide. A cela s'ajoute les prix de la demi-pension (obligatoire ou pas selon les collèges) qui varient en fonction de la fréquence d'utilisation mais surtout des prestataires engagés par les collèges.

Annexe 4 : Des superficies variables selon les secteurs scolaires.

Nom de l'établissement	SUPERFICIE_ha	Nom de l'établissement	SUPERFICIE_ha
THIERS	25,1	HENRI-BARNIER	209,1
CHAPE	51,2	JEAN GIONO	210,3
PYTHEAS	52,0	FRANCOIS VILLON	220,5
VIEUX PORT	71,3	ELSA TRIOLET	230,7
JEAN MALRIEU	74,9	DARIUS MILHAUD	267,3
CHARTREUX	79,0	ALLEMAND	283,0
VERSAILLES	80,5	ANATOLE FRANCE	285,7
EDGAR QUINET	82,7	ANDRE CHENIER	336,5
BELLE DE MAI	91,5	CAPELETTE	354,4
IZZO	110,8	JEAN MOULIN	355,8
LONGCHAMP	119,9	RIMBAUD	359,7
COIN JOLI	133,2	MASSET	366,0
FRAISSINET	155,2	HONORE DAUMIER	366,7
GASTON DEFFERRE	155,8	VALLON DES PINS	420,7
HENRI WALLON	159,4	CAILLOLS	464,0
BARTAVELLES	165,6	VALLON TOULOUSE	515,2
LOUIS PASTEUR	173,2	EDOUARD MANET	581,9
CLAIR SOLEIL	174,4	JACQUES PREVERT	612,7
RENOIR	174,8	ESTAQUE	1144,4
JULES FERRY	183,6	ROY D ESPAGNE	1149,3
LOUIS ARMAND	185,4	MARSEILLEVEYRE	1364,1
DUMAS	188,8	RUISSATEL	1478,0
STEPHANE MALLAR	191,0	SYLVAIN MENU	1742,5
ARENC BACHAS	197,0	ANDRE MALRAUX	1789,8
PONT DE VIVAUX	198,3	CHATEAU FORBIN	1907,0
PIERRE PUGET	204,3	GRANDE BASTIDE	3186,9
MONTICELLI	207,4		

Sources : Traitement SIG à partir de la sectorisation du Conseil Général en 2011.

Annexe 5 : Méthodologie : La construction de la base de données « élèves »

→ Plusieurs étapes de vérifications des adresses des élèves

- La variable « adresse » dans l'interface SCONET : des erreurs qui ont été corrigées.

Les normes d'entrée d'adresse dans l'application Sconet sont fixées par le Rectorat et les différentes secrétaires des établissements doivent s'y tenir. Ainsi trois colonnes déclinent les adresses des élèves : liadr1= 42 rue Henri Tomasi; liadr2= Les Airelles ; liadr3= Bat La Calanque. Mais de très nombreuses erreurs de frappes, d'orthographe, ou de déplacement de l'adresse principale en dernière colonne, ou d'absence de numéro, compliquent beaucoup l'appariement automatique des adresses. Pour établir les correspondances des adresses le Rectorat d'Aix-Marseille utilise le fichier REPLIC, qui regroupe l'ensemble des rues de l'académie. Une lecture attentive et des corrections manuelles ont été faites pour faciliter cette première étape d'appariement.

- Vérifications et corrections manuelles à partir du fichier REPLIC :

La première étape a été de corriger les « voies ambiguës » qui correspondaient souvent à des fautes d'orthographe, des erreurs d'arrondissement, ou bien un décalage dans la saisie des adresses (le complément adresse était en fait la vraie adresse). Cette étape a permis de corriger près de 800 adresses. La vérification des « voies inconnues » a représenté un travail plus fastidieux passant par la recherche manuelle de toutes les adresses. Ainsi plus de 21000 adresses ont été vérifiées en mobilisant une grande diversité d'outils.

- La précision apportée par le croisement et la complémentarité des bases de données :

La procédure était simple, l'adresse était d'abord recherchée à l'aide d'interface de géolocalisation sur Internet, puis les correspondances entre les adresses et leurs numéros d'IRIS étaient faites grâce à l'observation des photos aériennes. L'utilisation des sites de géolocalisation sur Internet comme google map, mappy, via michelin ou les pages jaunes ont très souvent utilisés mais l'utilisation de google map a été plus systématique. Ce site est plus efficace que mappy car il place au numéro dans la rue en distinguant les côtés pairs et impairs (cela marche bien en centre-ville mais cela est moins vrai dans le périurbain). Cela permet de résoudre un problème important car à Marseille les rues ou les boulevards peuvent être à cheval sur plusieurs arrondissements et/ou plusieurs IRIS et cela pose un problème quant au positionnement à l'adresse exacte. De plus, l'utilisation de l'application « street view » permet une approche réelle du terrain et apporte un très bon degré de précision. Cela permet de ne pas avoir de problème pour les litiges quand la limite de l'iris coupe une rue en deux et de replacer le numéro de l'adresse dans l'Iris correspondant.

Dans certains cas, les grandes résidences sont coupées en deux et les différents bâtiments sont répartis sur deux IRIS différents. Dans ces cas, des vérifications de terrain ont été nécessaires et la localisation de l'emplacement exact des bâtiments a permis de placer dans l'IRIS correspondant ces adresses. Les bases SIG construites sur Marseille nous ont été d'une aide précieuse. La base géolocalisée des ensembles résidentiels fermés à Marseille nous a permis de localiser de nombreuses adresses absentes du fichier REPLIC car nouvellement construites, mais aussi de retrouver des

adresses grâce au seul nom des résidences²¹⁶. Cela a apporté beaucoup de précisions concernant les numéros et les côtés de voie (quand il y a plusieurs ERF dans le secteur, ou autour d'une rue il est possible, en combinant les adresses de distinguer les côtés pairs et impairs et ainsi placer avec précision les élèves). Cela a aussi apporté une bonne complémentarité avec Google map qui n'était pas à jour au moment de ce travail (2010), sur les dernières constructions marseillaises. D'autres bases de données comme celles des résidences de plus de 500 habitants (MPM, 2014) dans la ville ont été mobilisées pour placer au plus proche les élèves (une résidence peut avoir plusieurs adresses car donnant sur plusieurs rues)²¹⁷. Une fois toutes ces vérifications faites si des adresses n'ont pas pu être localisées à l'échelle de l'IRIS l'identifiant attribué lors de la première étape a été gardé.

→ L'utilité du programme informatique de géolocalisation :

Ce programme informatique avait pour but de géolocaliser automatiquement tous les élèves, de leur attribuer des coordonnées géographiques précises. Le langage informatique utilisé a été Python et a mobilisé la librairie : <https://bitbucket.org/shelldweller/python-geocoder>. Ensuite, l'utilisation de l'application « the google geocoding API » : <http://code.google.com/intl/fr/apis/maps/documentation/geocoding/> a permis le géocodage automatique selon le respect des modalités imposées par Google.

Usage Limits : <http://code.google.com/intl/fr/apis/maps/documentation/geocoding/>

Use of the Google Geocoding API is subject to a query limit of 2,500 geolocation requests per day. (User of Google Maps API for Business may perform up to 100,000 requests per day.) This limit is enforced to prevent abuse and/or repurposing of the Geocoding API, and this limit may be changed in the future without notice. Additionally, we enforce a request rate limit to prevent abuse of the service. If you exceed the 24-hour limit or otherwise abuse the service, the Geocoding API may stop working for you temporarily. If you continue to exceed this limit, your access to the Geocoding API may be blocked. Note: the Geocoding API may only be used in conjunction with a Google map; geocoding results without displaying them on a map is prohibited. For complete details on allowed usage, consult the [Maps API Terms of Service License Restrictions](#).

Une première étape a été nécessaire pour rechercher et sélectionner les données utiles à la géolocalisation figurant dans la base de données. Des applications comme XLRD et XLWT ont permis de lire mes fichiers de base enregistrés en format excel. Toutes les variables concernant les informations sur l'adresse précise des élèves n'ont pas été mobilisées car Google map sortait parfois des erreurs notamment sur les codes d'arrondissements (n° du code postal confondu avec le n° d'une rue). C'est pour cela que nous avons choisi de faire les requêtes automatiques en n'utilisant que la variable liadr1 qui est celle de l'adresse principale de l'élève. La librairie Python utilisée a permis ensuite d'interroger l'application de géocodage de Google et l'utilisation de l'application XLWT a permis d'intégrer directement les coordonnées géographiques dans la base de données selon un classement précis en fonction de la précision de la géolocalisation. Le nombre de requêtes légales, s'élève à 2500 requêtes par jour, ainsi il a fallu environ une dizaine de jours pour pouvoir lancer la

²¹⁶ Recensement et géolocalisation de tous les ensembles résidentiels fermés à Marseille réalisé dans le cadre du programme PUCA « enclaves résidentielles » au sein du LPED. 2007-2011.

²¹⁷ Bases de données transmises par la ville de Marseille et retravaillées au sein de l'équipe TRAMES du LPED.

totalité des opérations. Cet inconvénient nous a poussés à redimensionner, préalablement notre base de données pour favoriser sa lecture dans les limites légales de géolocalisation. Pour ce travail, les résultats ont été classés en plusieurs fichiers en fonction de leur précision de géolocalisation. Un premier fichier comportait la majorité des élèves géolocalisés par Google map sans ambiguïté (cela représentait par tranche de 1000 élèves entre 500 et 800 correspondances) Les adresses valides des élèves de sixième étaient nombreuses dans Marseille mais elles l'étaient moins dans les autres communes (nombreuses nouvelles constructions, périurbanisation, longueur des rues, adresses comportaient souvent que le nom de la résidence...). Un autre fichier comportait les adresses approximatives (c'est-à-dire celles pour lesquelles Google map n'a pas trouvé de correspondances exactes et pour qui les coordonnées du centre de la commune ont été attribuées aux élèves) et un autre faisait apparaître les adresses multiples (plusieurs correspondances pour une même adresse). Enfin un dernier fichier recensait les adresses « sans résultat ». Une fois ces adresses classées, les dernières étapes de vérifications ont été plus faciles.

→ Dernières étapes de vérification des adresses et intégration dans le logiciel de SIG Mapinfo :

- Finalisation des « bases adresses » 2006 et 2009.

En 2006, les adresses précises de 588 élèves de sixième sont absentes ce qui représente environ 5,5% d'erreur sur la totalité. J'ai décidé de ne travailler que sur la totalité des élèves de sixième pour qui nous avons l'adresse (la géolocalisation n'a pas été juste pour toutes ces adresses), cela représente 10111 élèves de sixième. En 2006 je me base sur tous les élèves de 6^{ème} en enlevant tous ceux pour qui l'adresse était manquante (114 à Tour Sainte). De plus, à cette date, très peu d'erreur de géolocalisation se retrouve dans la base. 24 adresses n'ont pas été retrouvées et ont été placées au centre de la commune et 32 adresses ont été localisées approximativement sur la rue/dans le quartier ou à proximité de l'adresse précise. Le nombre d'adresse non-trouvée est plus élevé en 2009. 65 adresses n'ont pas été retrouvées et placées au centre de la commune ou de l'arrondissement pour Marseille dont plus de 45 adresses se situant dans des communes de proximité comme Allauch ou Plan de Cuques. 56 adresses ont été localisées à proximité de l'adresse précise. Certaines erreurs s'enregistraient dans le cas de grandes résidences situées sur plusieurs iris et/ou sur deux arrondissements. Ces chiffres représentent des taux d'approximation très faibles en 2006, environ 0,55% des adresses géolocalisées, et près de 1,13% d'estimation en 2009. Ces faibles taux confirment la pertinence de l'utilisation de notre base élève géolocalisée.

- Des erreurs à la marge qui ont été identifiées mais qui représentent des limites très faibles quant à la qualité de la base adresse élève :

Malgré les différentes précautions prises et les nombreuses étapes de vérifications, il est difficile d'obtenir une qualité parfaite dans la « base adresse élève ». Si les principales erreurs peuvent être corrigées, par ailleurs les erreurs intrinsèques aux bases de données du Conseil Général sont plus difficiles à identifier. La carte scolaire de 2011, sur laquelle se base ce travail, comporte des erreurs dans la limite de secteurs scolaires. Ces manques sont reconnus par le bureau d'étude en charge de la sectorisation à Marseille. Ainsi, certaines limites fines des secteurs scolaires ne sont pas cartographiées mais figurent dans la liste exhaustive des adresses du Conseil Général. Il est

impossible d'arriver à une correspondance réelle avec zéro erreurs entre les adresses données par les parents, retranscrites par les secrétaires, et transmises au Rectorat. Dans certains cas, il n'y a pas de correspondances entre les noms de certaines résidences données par les parents et ceux du rectorat ou du Conseil Général. Par exemple, le groupe HLM de la Busserine, dans le 14^{ème}, n'existe pas dans la base des noms du Conseil Général, mais il est pourtant donné comme adresse par les parents d'élèves. Certaines grandes résidences (HLM ou copropriété) sont parfois sectorisées sur deux collèges différents et ces distinctions ne sont pas toujours visibles sur la carte scolaire « géographique » du Conseil Général. Afin de corriger ces erreurs d'affectation, nous avons comparé les secteurs scolaires au taux d'évitement moyen, supérieur à la moyenne communale et abritant plusieurs grandes résidences, avec la liste exhaustive des adresses sur laquelle se base le Conseil Général. Très peu de grandes résidences se retrouvent dans le cas d'une double sectorisation. Pour la majorité de ces résidences, ces découpages internes figurent sur la carte scolaire mobilisée (Square Jean Bouin, Air Bel, La Sauvagère, exemple). Un problème a été soulevé pour le cas de la résidence du Mail dans le 14^{ème} qui est sectorisée sur deux collèges en fonction des numéros de bâtiments. Cette erreur correspond à un décalage entre le secteur d'attribution et leur collège de scolarisation pour 35 élèves. A l'échelle de l'IRIS la marge d'erreur est importante mais elle reste assez faible à l'échelle du secteur. D'autre part, des corrections minimales ont été identifiées. 8 erreurs pour les résidences de la Chloris et du Parc des cèdres dans le 9^{ème}. Les élèves ont été attribués au collège Vallon Toulouse alors qu'ils dépendaient du collège Sylvain Menu. Cette erreur vient d'une modification de la carte scolaire entre 2009 (date de l'adresse des élèves) et 2011, date de la carte scolaire sur laquelle se base le travail. 3 dernières erreurs ont été soulevées sur l'adresse Allée d'Albeniz (8^{ème}) qui ont été sectorisées sur Roy d'Espagne alors qu'ils doivent aller au collège Marseillevé. Après plusieurs vérifications en croisant ma base adresse, la liste des rues données par le Conseil Général très peu d'erreur ont été observées. Les cartes sont justes et traduisent des tendances générales réelles.

Annexe 6 : Données relatives aux dérogations :

Les données issues de l'enquête « carte scolaire » menée par l'Inspection Académique recensent le nombre de demande de dérogation pour entrer ou sortir d'un établissement et font le bilan du nombre de dérogation acceptées par collèges. A partir de ces données, un coefficient d'attractivité peut être calculé ((Nombre de dérogations entrantes – nombre de dérogations sortantes) / effectif des sixièmes) multiplié par 100). Par ailleurs, l'analyse des demandes (d'entrée ou de sortie des établissements) des parents d'élèves permet de cerner au plus juste les logiques d'évitement, d'attraction et de répulsion des collèges. La volonté d'entrer ou de sortir d'un établissement correspond à une certaine image que les parents se font des collèges. Il est alors intéressant de croiser ces informations avec les pratiques scolaires des élèves.

Mais le coefficient d'attraction des collèges calculé ne donne pas une image réelle de l'attractivité des établissements car il se base seulement sur les dérogations acceptées et refusées dans le secteur public. Les évitements passant par le secteur privé ne sont pas pris en compte. Un collège présentant un coefficient d'attraction élevé peut en fait, être évité par de nombreux élèves de sixièmes qui habitent le secteur et qui choisissent un autre collège privé. Le nombre de dérogations acceptées et refusées dépend de nombreux facteurs. Un coefficient d'attraction élevé peut s'expliquer par la capacité d'accueil des collèges permettant d'accueillir plus ou moins d'élèves.

Par exemple : si les élèves de sixième d'un secteur fuient le collège de rattachement cela laisse plus de places vacantes pour accueillir de nouveaux élèves. Le nombre de dérogation accepté sera plus élevé qu'un établissement qui n'est pas fui par la population scolaire résidente et pour qui les places disponibles sont limitées. Dans des secteurs où le recours à l'enseignement privé est facilité par la densité et la proximité de l'offre, les collèges publics auront plus de places disponibles pour accueillir des élèves venant d'autres secteurs et présenteront des coefficients d'attraction élevés. La comparaison entre le coefficient d'attraction et le nombre de demande de dérogations « pour entrer » dans certains établissements présente une lecture différente. Par exemple, les collèges Thiers et Malraux enregistrent le plus de demandes d'entrée en 2011 mais ne présentent pas les coefficients d'attraction les plus élevés. Leurs capacité physique, la démographie des secteurs de recrutement ainsi que la bonne image dont ils jouissent, et qui poussent les résidents à respecter la carte scolaire, n'offrent pas de grandes possibilités d'acceptation de dérogations et limitent donc leur coefficient d'attraction.

Annexe 7 : Méthodologie détaillée de l'enquête qualitative.

→ Les enquêtes auprès des chefs d'établissements et des directeurs d'écoles :

(Cf- (1) Synthèse des entretiens "chefs d'établissements")

Trois directeurs d'écoles (deux dans le public et un dans le privé) et onze chefs d'établissements de collèges et lycées (cinq dans chaque secteur d'enseignement) ont été interrogés. Les entretiens étaient semi-directifs et se sont déroulés dans leur établissement. Le lieu de passation de l'entretien peut constituer une certaine limite quant à la qualité de l'entretien, car ils étaient très souvent coupés dans leurs réponses et la remise en forme de l'entretien a été plus difficile. L'objectif des entretiens avec les chefs d'établissements était de comprendre les représentations et les pratiques de ces acteurs à l'interface des parents d'élèves et de l'institution scolaire. L'analyse des stratégies développées et des moyens mis en œuvre nous a permis de voir comment l'offre de scolarisation est affectée par les logiques de concurrence.

- Déclinaison de l'entretien « chef d'établissement » :

Les entretiens exploratoires étaient articulés autour de cinq thèmes principaux. La majorité des questions étaient similaires mais selon les contextes l'orientation des questions étaient modifiées selon si le collège appartenait à des réseaux de l'éducation prioritaire ou à des périmètres d'action de la politique de la ville. Tout d'abord des questions sur leur parcours professionnel ainsi que sur l'exercice du métier ont permis d'observer les moyens d'actions et les marges de manœuvre dont ils disposent pour mener à bien une politique au sein d'un établissement spécifique. Les spécificités pédagogiques et le projet d'établissement ont été identifiés pour voir leurs implications dans les stratégies d'attraction ou de limitation de fuite des élèves. Afin de mieux comprendre les enjeux autour de l'établissement de nombreuses questions sur les caractéristiques de la population scolaire, du quartier environnant ainsi que les relations qui se nouaient ont été abordées. Une grande partie de l'entretien était consacrée à développer la question des partenariats et les interrelations entre acteurs. Cela nous a permis d'observer les différentes échelles d'action des chefs d'établissement. Enfin, les aspects de l'évitement scolaire, de la carte scolaire et les pratiques qui en découlaient ont été abordés dans la dernière partie de l'entretien. Le passage du CM2 à la 6^{ème} ainsi que le point de vue des parents d'élèves sur ces questions ont été observés de plus près. Si les chefs d'établissements connaissent relativement bien leurs parents d'élèves, par ailleurs la recherche d'information à la source, c'est-à-dire directement auprès d'eux, est nécessaire pour synthétiser les différents facteurs entrant en compte dans la construction d'un choix scolaire.

→ Les acteurs des politiques urbaines et de l'éducation :

(Cf- (2) Synthèse des entretiens "acteurs institutionnels" :

Les entretiens s'attachaient à saisir les moyens d'actions et les marges de manœuvre dont ces acteurs disposaient afin d'assumer leurs compétences sur le territoire.

Plusieurs rencontres avec le service de planification urbaine de la Ville de Marseille ont permis de comprendre de quelle manière l'école et les établissements scolaires étaient pris en

compte dans le renouvellement du plan local d'urbanisme (PLU) autour du renforcement des centralités marseillaises. Par ailleurs, nous avons assisté à plusieurs réunions informelles avec entre des responsables des services de planification et de responsables de ZAC à la ville de Marseille. La rencontre avec le directeur de l'urbanisme d'Euromed nous a permis de comprendre l'enjeu de la mixité sociale et fonctionnelle dans les politiques d'aménagement du quartier de la Joliette. La place et le statut d'une nouvelle école privée dans le périmètre a été longuement abordée. L'entretien mené avec le responsable de la ZAC des Hauts de Ste Marthe a montré comment l'école peut devenir un équipement central dans le développement d'un quartier. De plus, les difficultés rencontrées sur ce thème ainsi que les relations qui se nouaient entre les promoteurs privés et les acteurs de l'aménagement public ont été énoncés. Dans ce même espace, le directeur de l'urbanisme de la mairie du 13^{ème} et 14^{ème} nous a interpellé sur l'absence de construction d'un collège dans ce quartier alors que la « demande arrive ».

Les entretiens menés auprès des directrices adjointes de l'enseignement catholique au premier et au second degré ont permis de comprendre le poids de l'offre scolaire privée à Marseille, sa spécificité et les stratégies de développement éducatif du diocèse. L'ouverture d'une nouvelle école privée sur le site d'Euromed ainsi que les relations avec différents acteurs politiques du monde marseillais ont été abordé longuement. Nous avons pu saisir les enjeux importants qui se constituaient autour de l'ouverture d'une nouvelle école. Ce thème a aussi été abordé lors de la rencontre avec le directeur de la planification scolaire et la responsable de la carte scolaire et de la sectorisation pour le premier degré à la mairie de Marseille. Les difficultés financières, la mise en place de la sectorisation dans la ville et les enjeux de la planification scolaire ont été soulignés.

Les rencontres avec le chef du service de la planification scolaire et des aides à la scolarité au Conseil Général des Bouches du Rhône et le directeur du bureau d'étude chargé de la gestion du SIG « sectorisation » nous ont permis de comprendre la politique de gestion des effectifs des collégiens sur le territoire ainsi que les enjeux de la sectorisation. Les éléments participant à la construction de cette politique ainsi que les effets induits sur les pratiques scolaires nous ont amené à questionner les marges de manœuvre et les moyens d'actions développés de ces interlocuteurs face aux stratégies d'évitement des parents d'élèves, par exemple. La question de l'évitement scolaire a été longuement discutée avec les différents interlocuteurs rencontrés à l'Inspection Académique des Bouches du Rhône. Les questions de l'évolution de la demande des dérogations, leur gestion et leurs impacts territoriaux, c'est-à-dire l'identification des secteurs plus ou moins attractifs ont été abordées. Face à ces constats nous avons identifié les moyens d'action mobilisés, les acteurs rencontrés ainsi que les marges de manœuvre possibles autour de l'application de politiques éducatives nationales au niveau local.

→ L'enquête parents :

(3) Synthèse des entretiens "parents d'élèves" :

Vingt-trois parents d'élèves ont été rencontrés dans le but de comprendre le processus de construction du choix scolaire et des pratiques de scolarisation. L'intérêt était d'identifier les différents facteurs et les représentations pris en compte au moment de l'entrée en sixième. L'analyse des représentations de l'offre scolaire à Marseille a montré qu'elles pouvaient être des critères décisifs dans le choix scolaire. Des questions relatives au quartier d'habitation ainsi qu'aux pratiques

quotidiennes des familles ont permis de comprendre comment la situation des collèges ainsi que leur accessibilité conditionnaient le choix des parents. Les attentes parentales, vis-à-vis du collège, ont été déclinées autour des thèmes de l'enseignement, l'encadrement ou la politique de l'établissement. Enfin, la question des stratégies scolaires a été abordée sous l'angle des différents moyens mis en œuvre par les parents pour accéder à l'établissement de leur choix et dans le cas contraire comment ils s'adaptaient au collège de leur enfant.

→ Une difficile mobilisation qui influence les caractéristiques de l'échantillon :

Malgré les sollicitations faites lors des entretiens auprès des chefs d'établissement, seuls les directeurs des collèges privés de Provence et de Lacordaire ont diffusé auprès des parents d'élèves de sixième une lettre présentant ma recherche. Dans le collège très haut de gamme de Provence, seulement deux parents d'élèves m'ont répondu par email et malgré mais nombreuses relances je n'ai pas pu les rencontrer. Par contre, à Lacordaire les réponses ont été plus nombreuses. Les aléas du terrain m'ont permis d'interroger 23 parents d'élèves dont 17 ayant un enfant de sixième scolarisé à Lacordaire. Ces parents habitant majoritairement dans le 13^{ème} et 14^{ème} arrondissement, cela m'a permis d'entrer en contact avec cinq autres parents dont les enfants étaient scolarisés dans le collège public André Malraux (constituant l'un des principaux exemples développés dans la dernière partie, chapitre 6) et deux autres familles dont l'enfant étaient en CM2 et pour qui la question de l'entrée en sixième se posait. Tous ces entretiens étaient semi-directifs, enregistrés puis retranscrits d'une durée, variant de 45 minutes à plus de 2heures. Ils laissaient une large place à la discussion notamment autour de la description fine des contextes résidentiels et scolaires.

→ L'échantillon des parents d'élèves:

Plus de la moitié (16) des parents ont au moins un enfant scolarisé dans un établissement privé réputé à Marseille, cinq parents ont leurs enfants scolarisés dans le secteur public et deux autres parents ont des enfants scolarisés dans une école primaire publique. Les parents interrogés sont des personnes volontaires ayant été sollicitées par le directeur du collège de Lacordaire ou rencontrés par le biais d'un contact à la mairie du 13^{ème} et 14^{ème}. 23 entretiens ont été réalisés auprès de 19 mères d'élèves, un père et 3 autres ont été passés en présence des deux parents. La majorité des personnes rencontrées sont en couple (17) alors que quatre ont la garde partagée de leurs enfants et deux mères élèvent seules leurs enfants. Les revenus des familles varient entre ceux qui ont leurs enfants scolarisés à Lacordaire et ceux qui sont restés dans le public mais aussi entre les hommes et les femmes au sein des couples. Seul le revenu de la personne interrogée a été pris en compte. Les emplois exercés par ces parents sont assez différents mais l'on retrouve une majorité d'employé de la fonction publique, de l'Education Nationale ou de professions libérales. La scolarité des parents interrogés diffèrent aussi entre ceux qui ont suivi toute leur scolarité dans le privé (7), d'autres qui ont été scolarisés dans les deux secteurs d'enseignements (5) et ceux qui sont restés dans le public (11). Le niveau de formation varie de la non possession du bac à lauréat à la qualification d'habilitation à diriger des recherches universitaires. Les différents critères présentés (revenus, ancienne scolarité et quartier d'habitation) peuvent affecter les choix scolaires des parents, mais l'échantillon étudié n'est pas assez conséquent pour valider les effets de l'appartenance sociale ou du niveau d'éducation dans les choix scolaires. Ces informations sont données à titre indicatif.

Tous ces parents n'habitent pas les mêmes quartiers et ne dépendent donc pas du même établissement public. La majorité des parents rencontrés habitent dans le nord du 13^{ème} et 14^{ème} arrondissement et cela nous permet d'enrichir les enquêtes de terrain menées en profondeur dans ces quartiers périphériques.

→ « **Les compléments d'enquêtes** » :

(4) Synthèse des entretiens variés :

Menés en complément du corpus central, des entretiens déclinés localement ont permis d'approfondir les connaissances des quartiers et soulever les dynamiques locales autour des collèges étudiés. Des professeurs du collège Mallarmé (13^{ème}) et de Thiers (1^{er}), le président du CIQ du quartier de Périer (8^{ème}), le commissaire général de police du 2^{ème} arrondissement, la directrice du centre social de la Busserine (14^{ème}), ont été interrogés.

Annexe 8.1 : Tableaux synthétiques des entretiens (1 à 4).

(1) Synthèse des entretiens "chefs d'établissements" :

Code	Sexe	Age	Etablissement	Secteur	Arr.	Type	Durée	Dates
CE_1	H	45-50	Lacordaire - Lycée	Privé	13	semi directif	1h30	26/10/2010
CE_2	H	60-70	Lacordaire - Collège	Privé	13	semi directif	1h	03/02/2010
CE_3	H	50-55	Provence - collège et lycée	Privé	8	semi directif	2h	18/10/2010; 16/11/2010; 20/05/2014
CE_4	H	50-55	Sainte Trinité - collège et lycée	Privé	9	semi directif	1h30	12/10/2010
CE_5	H	40-45	Tour Sainte - collège et lycée	Privé	14	semi directif	2h	4/10/2010; 13/10/2010; 19/10/2010
CE_6	H	55-60	Monticelli - Collège	Public	8	semi directif	1h45 (SE)	29/04/2010; 14/05/2010
CE_7	H	55-60	Izzo - Collège	Public	2	semi directif	4h45	30/03/2010; 30/04/2010
CE_8	H	50-55	Triolet - Collège	Public	15	semi directif	1h30	14/05/2010
CE_9	F	40-45	Pythéas - Collège	Public	14	semi directif	6h	29/03/2010; 30/03/2010
CE_10	F	50-55	Malraux - Collège	Public	13	semi directif	2h	26/04/2010
CE_14	H	40-45	St Exupéry- Lycée	Public	15	semi directif	1h	21/10/2011
CE_15	H	50-55	Margalhan - Collège	Privé	14	semi directif	2h	09/05/2010
CE_11	H	50-55	Busserine Mail - Ecole	Public	14	semi directif	2h15	01/04/2010
CE_12	F	40-45	Schuman - Ecole	Privé	2	semi directif	1h30	18/03/2011; 15/11/2011
CE_13	H	40-45	Athéna - Ecole	Public	13	semi directif	1h	12/04/2010

(SE) = Sans enregistrement audio

Annexe 8.2 : Tableaux synthétiques des entretiens (1 à 4).

(2) Synthèse des entretiens "acteurs institutionnels" :

Code	Sexe	Age	Fonction	Organisme de rattachement	Type	Durée	Dates
AI_1	F	40-45	directrice adjointe premier degré	DDEC - Marseille	semi directif	1h30	17/09/2010
AI_2	F	45-50	directrice adjointe second degré	DDEC - Marseille	semi directif	2h30	21/10/10 ; 2/11/2010
AI_3	F	40-45	chef du service de la planification scolaire, second degré	CG13	semi directif	1h45	25/05/2011; 18/03/2013
AI_4	H	-	directeur bureau d'étude sectorisation	CG13	libre (tél)	1h	28/02/2013
AI_5	H	55-60	directeur service planification scolaire, premier degré	DGEPE Ville de Marseille	semi directif	2h	01/06/2011
AI_6	F	50-55	responsable carte scolaire, premier degré	DGEPE Ville de Marseille	libre	1h	01/06/2011
AI_7	H	50-55	IEN chargé de l'information et orientation	IA 13 - Marseille	semi directif	2h	25/08/2011
AI_8	F	40-45	responsable des dérogations en sixième	IA 13 - Marseille	libre	1h30	02/09/2011
AI_9	H	40-45	directeur de la division des élèves	IA 13 - Marseille	semi directif	1h	16/09/2011
AI_10	H	-	Inspecteur d'académie : 9° circonscription	IA13	libre (tél)	30m	12/04/2011
AI_11	F	40-45	Urbaniste, Chef de projet	DDU - Ville de Marseille	libre	*	*
AI_12	H	45-50	directeur général adjoint Urbanisme	Mairie 13/14°	semi directif	1h30	12/07/2011
AI_13	F	40-45	Responsable ZAC de Ste Marthe	DADU - DEAM Ville de Marseille	semi directif	2h	22/07/2011
AI_14	H	40-45	directeur urbanisme, architecture et développement durable	Euromed	semi directif	45m	26/08/2011
AI_15	F	40-45	directrice du service culture/éducation	Mairie 13/14ème	semi directif	1h	21/07/2011
AI_16	F	40-45	responsable CICA éducation	Mairie 13/14ème	libre	30m	23/09/2011

DDEC = Direction diocésaine de l'enseignement catholique

CG13 = Conseil Général des Bouches du Rhône

IA 13 = Inspection Académique des Bouches du Rhône

DDU = Direction du développement urbain

DEAM= Direction des études et aménagement

* * = Plusieurs rencontres libres pendant toute la durée de la thèse

(3) Synthèse des entretiens "parents d'élèves" :

* : Tous les entretiens avec les parents d'élèves ont été semi-directifs

Annexe 8.3 : Tableaux synthétiques des entretiens (1 à 4).

Code	Sexe	Age	Profession	Revenu en € par mois*	Nb d'enfant	Collège de secteur	Lieu de scolarisation	Durée	Dates
Pa_1	F	43	Professeur de physique	Entre 1500 et 2000	3	Prévert	Lacordaire	45m15s	10/05/2011
Pa_2	F	40	Contrôleur des finances	Entre 1500 et 2000	2	Milhaud	Lacordaire	37m37s	13/05/2011
Pa_3	F	47	Secrétaire de direction	Entre 1500 et 2000	1	Gibraltar	Lacordaire	1h10m	11/05/2011
Pa_4	F	49	Gérante SARL	>5000	3	Olympe de Gouges	Lacordaire	1h03m02s	19/05/2011
Pa_5	F	45	Chirurgien dentiste	>5000	1	Malraux	Lacordaire	35m	11/05/2011
Pa_6	F	46	Professeur des universités	> 3000	2	Malraux	Lacordaire	58m29s	12/05/2011
Pa_7	F	39	Audioprothésiste	Entre 2000 et 2500	2	Deferre	Lacordaire	47m32s	06/05/2011
Pa_8	F	48	Secrétaire de direction	Entre 2500 et 3000	2	Prévert	Lacordaire	1h09m35s	05/05/2011
Pa_9	F	53	Infirmière	-	6	Wallon	Lacordaire	1h15m	10/05/2011
Pa_10	F	40	Secrétaire	Entre 1500 et 2000	4	Rousset	Lacordaire	49m	12/05/2011
Pa_11	F	43	Pharmacienne	Entre 2500 et 3000	2	Milhaud	Lacordaire	36m59s	13/05/2011
Pa_12	F	48 et 50	F = Secrétaire, H = chef d'entreprise	>5000	3	Caillols	Lacordaire	54m45s	09/05/2011
Pa_13	F	40	F= institutrice, H = ingénieur	Entre 2000 et 2500	3	Chartreux	Lacordaire	1h05m03s	17/05/2011
Pa_14	F	40	Médecin radiothérapeute	>5000	2	Malraux	Lacordaire	36m	16/05/2011
Pa_15	F	39	Cadre crèche privée	> 3000	3	Monticelli	Lacordaire	42m42s	03/05/2011
Pa_16	F	54 et 56	F= secrétaire, H= gérant SARL	< 1500	3	Giono	Lacordaire	1h20m55s	12/05/2011
Pa_17	H	41	Professeur secondaire	> 3000	3	Malraux	Malraux	1h08	02/09/2011
Pa_18	F	40	Femme au foyer	Entre 2500 et 3000	3	Malraux	Malraux	47m45s	09/09/2011
Pa_19	F	32	Employé ville Marseille	< 1500	1	Renoir/Rostand	CM2 Batarelle	30m	21/10/2011
Pa_20	F	43	Maitre de conférence	Entre 2500 et 3000	2	Malraux	Malraux	44m26s	19/05/2011
Pa_21	F	44	Employé de commerce	< 1500	2	Malraux	Malraux	30m	18/05/2011
Pa_22	F	47	Employé ville Marseille	< 1500	2	Malraux	Malraux	48m02s	12/09/2011
Pa_23	F	35	Employé de La Poste	< 1500	3	Manet	CM1/mater Batarelle	45m	21/10/2011

* Revenu individuel de la personne rencontrée

Annexe 8.4 : Tableaux synthétiques des entretiens (1 à 4).

(4) Synthèse des entretiens variés :

Code	Sexe	Age	Fonction	Type	Durée	Dates
EV_1	F	45-50	professeur / secrétaire départemental SNES	libre	2h30	14/10/2010 ; 15/11/2010
EV_2	F	35-40	directrice adjointe PEEP 13	semi directif	1h30	21/12/2010
EV_3	F	35-40	présidente FCPE école Batarelle, 13ème	semi directif	1h30	17/01/2011
EV_4	F	50-55	professeur Mallarmé, 13ème	semi directif	1h	05/10/2011
EV_5	H	25-30	professeur Mallarmé, 13ème	semi directif	1h	22/09/2011
EV_6	F	50-55	professeur Thiers, 1er	libre	1h30	17/06/2010
EV_7	H	65-70	président CIQ Pérrier, 8ème	semi directif	2h	14/01/2011
EV_8	H	45-50	commissaire général d'arrondissement, 2ème	semi directif	1h	22/12/2010
EV_9	F	40-45	directrice du centre social Agora Busserine, 14ème	libre	1h30	21/09/2011

SNES = Syndicat national des enseignements du second degré

PEEP = Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public

FCPE = Fédération des conseils des parents d'élèves

CIQ = Comité d'intérêt de quartier

**Annexe 9 : Evolutions des indicateurs socio-économiques et démographiques pour les
IRIS de Fontainieu et Anatole de la Forge en 2006 et 2010.**

Indicateurs logements :				
Nom_Iris	Fontainieu_06	Fontainieu_10	Anatole_Forge_06	Anatole_Forge_10
NB_men	929	1113	1037	1210
Tx_proprio	28,0	29,0	68,3	64,7
Tx_locatair	69,6	67,0	26,2	30,4
Tx_res_princ_2p	14,7	12,5	9,3	7,6
Tx_res_princ_4p+	49,4	51,3	59,8	61,6
Tx_men_voit_2+	16,0	16,3	40,1	41,2
Tx_men_au_moins_1voit	68,6	73,2	85,9	90,6

Indicateurs familiaux :				
Nom_IRIS	Fontainieu_06	Fontainieu_10	Anatole_Forge_06	Anatole_Forge_10
pop_tot	2696	3296	2726	3148
Tx_fam_mono	24,9	31,3	13,5	11,6
Tx_fam_ss_enft	32,4	27,9	36,1	37,4
Tx_fam_avec_enft	42,6	40,7	50,4	51,0

Indicateurs activités et formation:				
Nom_Iris	Fontainieu_06	Fontainieu_10	Anatole_Forge_06	Anatole_Forge_10
pop_15-64	1528	1898	1775	2065
Tx_chom	36,0	33,7	12,6	9,7
Tx_pop_cs2	2,1	2,03	4,5	4,34
Tx_pop_cs3	2,9	2,24	7,7	12,24
Tx_pop_cs4	9,1	8,21	18,5	20,25
Tx_pop_cs5	15,7	15,86	14,8	18,13
Tx_pop_cs6	13,8	12,75	9,9	10,04
Tx_pop_cs7	27,9	26,93	23,0	18,01
Tx_pop_cs8	28,3	31,80	21,6	16,99
Tx_pop_ss_diplo	46,3	48,5	14,9	12,9
Tx_pop_diplo_sup	2,6	5,0	8,7	17,0

Liste des sigles :

CS2 : artisans commerçants chefs
entreprise
CS3 : cadres et professions intellectuelles
CS4 : professions intermédiaires
CS5 : employés
CS6 : ouvriers
CS7 : retraités
CS8 : autres et sans activité professionnelle

Sources INSEE, RGP, 2006 – 2010.

**Annexe 10 : Evolutions des indicateurs socio-économiques et démographiques pour les
IRIS du quartier du Merlan, en 2006 et 2010.**

Indicateurs logements :								
Nom_Iris	Batarelle_06	Batarelle_10	Guynemer_06	Guynemer_10	SantaCruz_06	SantaCruz_10	ChâtVento_06	ChâtVento_10
NB_men	806	850	993	1201	543	511	1195	1249
Tx_proprio	90,4	92,3	47,0	53,4	5,2	7,6	15,6	11,9
Tx_locatair	6,1	3,5	50,8	44,1	94,8	91,1	83,3	87,4
Tx_res_princ_2p	1,1	0,0	12,7	9,2	3,4	18,7	11,7	11,3
Tx_res_princ_4p+	92,5	96,0	55,6	41,1	48,3	29,3	36,3	26,8
Tx_men_voit_2+	47,3	49,9	31,3	29,1	25,5	18,7	13,0	12,5
Tx_men_au_moins_1voit	96,0	96,5	78,9	74,2	71,3	69,6	67,7	61,0
Indicateurs familiaux :								
Nom_IRIS	Batarelle_06	Batarelle_10	Guynemer_06	Guynemer_10	SantaCruz_06	SantaCruz_10	ChâtVento_06	ChâtVento_10
pop_tot	2029,8	2079,8	2339,5	2430,6	1998,8	1501,2	2369,8	2309,4
Tx_fam_mono	10,0	8,4	17,1	15,0	28,6	24,2	32,0	29,1
Tx_fam_ss_enft	42,5	42,0	35,6	38,5	29,4	34,4	39,0	37,6
Tx_fam_avec_enft	47,5	49,6	47,3	46,5	42,0	41,3	29,0	33,4
Indicateurs activités et formation:								
Nom_Iris	Batarelle_06	Batarelle_10	Guynemer_06	Guynemer_10	SantaCruz_06	SantaCruz_10	ChâtVento_06	ChâtVento_10
pop_15-64	1427,2	1385,3	1626,4	1743,6	1508,4	1176,0	1592,2	1652,9
Tx_chom	7,0	5,4	15,7	10,8	20,5	21,0	22,7	24,1
Tx_pop_cs3	9,7	10,2	5,5	7,2	0,3	2,1	3,7	2,7
Tx_pop_cs4	20,4	18,6	13,9	15,5	4,8	6,2	9,4	8,4
Tx_pop_cs5	11,6	13,3	18,5	14,9	18,3	15,3	21,8	21,0
Tx_pop_cs6	8,7	9,3	11,1	7,8	9,8	7,9	13,4	15,8
Tx_pop_cs7	27,6	29,1	19,8	19,1	17,2	12,8	22,3	18,0
Tx_pop_cs8	19,3	17,6	26,2	31,7	47,6	54,1	27,8	32,7
Tx_pop_ss_diplo	10,0	10,4	17,8	15,2	24,2	37,5	26,7	33,0
Tx_pop_diplo_sup	11,3	14,3	8,6	11,6	1,8	9,0	6,1	6,2

Liste des sigles :

CS2 : artisans commerçants chefs
entreprise

CS3 : cadres et professions intellectuelles

CS4 : professions intermédiaires

CS5 : employés

CS6 : ouvriers

CS7 : retraités

CS8 : autres et sans activité professionnelle

Sources INSEE, RGP, 2006 – 2010.

Annexe 11 : Evolution de la composition sociale des collèges entre 2001 et 2012 des collèges du quartier élargi de Ste Marthe.

Evolution de la composition sociale des collèges du quartier de Ste Marthe élargi

Sigle	Nom	Année	Tx_Fav_A	Tx_Fav_B	Tx_Tot_favorisés	Tx_Moyens	Tx_Tot_déf	Autres
CLG PR	TOUR SAINTE	2001	7,25	14,73	21,98	27,25	50,77	-
		2006	7,27	17,09	24,36	21,79	53,85	-
		2009	6,40	15,40	21,80	21,60	56,30	0,30
		2012	3,1	20,9	24,0	18,1	57,6	-

CLG PR	MARGALHAN	2001	6,37	35,46	41,83	33,07	25,10	-
		2006	9,69	20,80	30,48	34,76	34,76	-
		2009	11,80	19,50	31,30	35,30	25,30	8,00
		2012	10,3	13,9	24,2	35,6	24,7	-

CLG	MASSENET	2001	2,2	2,2	4,4	13,7	82	-
		2006	1,8	5,1	6,9	12,4	80,7	-
		2009	0,8	5,3	6,1	15,2	77	1,6
		2012	1,2	2,9	4,1	13,3	58	24,4

CLG	MANET	2001	1,1	1,1	2,2	14,3	83,6	-
		2006	1,7	2,5	4,3	11,1	84,7	-
		2009	1,3	2,5	3,8	16,4	72,5	7,4
		2012	1,4	1,2	2,6	7,8	70,8	-

CLG	PYTHEAS	2001	0,75	1,75	2,50	15,50	82,00	-
		2006	0,96	0,96	1,93	13,25	84,82	-
		2009	0,30	0,80	1,10	25,50	73,40	0,00
		2012	0,0	3,5	3,5	26,5	66,9	-

CLG	PREVERT	2001	2,4	6,2	8,6	11,7	79,7	-
		2006	0,6	4,1	4,7	7,6	87,8	-
		2009	1,4	5,1	6,5	11,9	81,1	0,4
		2012	1,6	3,4	5	10,9	74,5	9,7

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2001, 2006, 2009, 2012.

**Annexe 12 : Evolutions des indicateurs socio-économiques et démographiques pour les IRIS
de Château Gombert Technopole, Fumade et les vieux cyprès, en 2006 et 2010.**

Indicateurs logements :						
Nom_Iris	CG_Tech_06	CG_Tech_2010	CG_Fum_06	CG_Fum_2010	Vieux cyprès_06	Vieux cyprès_2010
NB_men	1002	1330	932	1222	1397	1501
Tx_proprio	59,0	46,4	57,6	53,7	80,8	76,4
Tx_locatair	36,6	49,2	38,5	43,0	16,3	22,1
Tx_res_princ_2p	11,3	16,7	6,6	15,8	11,6	16,2
Tx_res_princ_4p+	52,9	42,6	59,7	48,0	68,0	54,5
Tx_men_voit_2+	42,2	34,8	43,4	33,8	38,1	43,3
Tx_men_au_moins_1voit	88,6	79,7	77,5	76,8	89,6	92,0

Indicateurs familiaux :						
Nom_IRIS	CG_Tech_06	CG_Tech_2010	CG_Fum_06	CG_Fum_2010	Vieux cyprès_06	Vieux cyprès_2010
pop_tot	2490	2879	2238	2719	3539	3773
Tx_fam_mono	7,7	9,8	11,9	14,9	11,6	12,8
Tx_fam_ss_enft	33,2	40,6	39,3	42,8	39,1	36,6
Tx_fam_avec_enft	59,1	49,7	48,8	42,3	49,3	50,6

Indicateurs activités et formation:						
Nom_Iris	CG_Tech_06	CG_Tech_2010	CG_Fum_06	CG_Fum_2010	Vieux cyprès_06	Vieux cyprès_2010
pop_15-64	1666	2005	1488	1784	2295	2594
Tx_chom	4,5	7,1	6,6	9,8	10,6	8,5
Tx_pop_cs2	3,1	3,6	3,6	4,0	3,6	2,7
Tx_pop_cs3	13,8	11,7	9,1	11,9	7,8	13,6
Tx_pop_cs4	21,3	18,3	13,3	15,0	21,1	19,4
Tx_pop_cs5	17,2	15,3	14,8	14,3	20,9	21,0
Tx_pop_cs6	6,4	6,9	4,4	5,4	10,6	9,7
Tx_pop_cs7	16,7	17,8	28,5	27,3	21,7	18,2
Tx_pop_cs8	20,9	26,2	26,3	21,8	14,1	15,3
Tx_pop_ss_diplo	8,8	9,5	17,0	20,4	14,9	16,3
Tx_pop_diplo_sup	17,0	18,2	10,1	15,8	9,9	17,7

Liste des sigles :

CS2 : artisans commerçants chefs
entreprise
CS3 : cadres et professions intellectuelles
CS4 : professions intermédiaires
CS5 : employés
CS6 : ouvriers
CS7 : retraités
CS8 : autres et sans activité professionnelle

Sources INSEE, RGP, 2006 – 2010.

**Annexe 13 : Evolutions de la composition sociale des collèges de Château Gombert
entre 2001 et 2012.**

Evolution de la composition sociale des collèges autour du quartier de Château Gombert

Sigle	Nom	Année	Tx_Fav_A	Tx_Fav_B	Tx_Tot_favo	Tx_Moyens	Tx_Tot_défav	Autres
CLG	MALRAUX	2001	21,38	20,74	42,13	32,78	25,10	-
		2006	22,62	18,93	41,55	37,74	20,72	-
		2009	22,20	15,90	38,10	37,60	21,50	2,90
		2012	24,8	16,8	41,7	37,9	18,2	-

CLG	GIONO	2001	4,3	4,9	9,2	21,4	69,5	-
		2006	3,6	7,5	11,2	16,6	72,2	-
		2009	3,4	12,3	15,7	26,1	54	4,3
		2012	5,2	12,3	17,5	21,5	55,2	-

CLG	MALLARME	2001	1,63	11,96	13,59	23,64	62,77	-
		2006	2,8455	9,3496	12,20	41,4634	46,34	-
		2009	1,1	4,1	5,2	24,5	68,3	2
		2012	1,3	2,5	3,8	22,4	73,1	-

CLG PR	LACORDAIRE	2001	59,06	16,64	75,69	18,26	6,04	-
		2006	63,06	17,00	80,06	15,46	4,48	-
		2009	68,40	14,50	82,90	13,90	2,50	0,60
		2012	65,5	14,1	79,6	16,5	3,1	-

CLG PR	SEVIGNE	2001	23,82	23,14	46,94	38,02	15,02	-
		2006	23,99	13,11	37,10	49,65	13,25	-
		2009	29,50	12,10	41,60	43,70	12,10	2,60
		2012	36,2	8,8	45,0	41,7	10,0	-

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2001, 2006, 2009, 2012.

**Annexe 14 : Evolutions des indicateurs socio-économiques et démographiques pour les IRIS
de la Cadenelle, les boucles Périer et Provence Ile de France, en 2006 et 2010.**

Indicateurs logements :						
Nom_Iris	cadenelle_06	cadenelle_10	bcl_périer_06	bcl_périer_10	provence_IDF_06	provence_IDF_10
NB_men	1257	1344	1342	1352	1134	1107
Tx_proprio	59,8	65,3	69,7	70,1	38,2	31,1
Tx_locatair	36,9	30,8	24,5	26,3	56,9	65,5
Tx_res_princ_2p	11,6	14,1	12,7	13,6	17,7	16,5
Tx_res_princ_4p+	45	45,9	55,5	57,5	38,8	38,4
Tx_men_voit_2+	30,6	27,1	33,5	29,4	17,9	14,8
Tx_men_au_moins_1voit	83,8	82,3	88,6	81,3	69,7	71,2

Indicateurs familiaux :						
Nom_IRIS	cadenelle_06	cadenelle_10	bcl_périer_06	bcl_périer_10	provence_IDF_06	provence_IDF_10
pop_tot	2167	2273	2954	2825	1995	2001
Tx_fam_mono	11,6	15,1	12	15	13,8	15,9
Tx_fam_ss_enft	63,6	61,2	41,4	47,3	50,8	45,5
Tx_fam_avec_enft	24,8	23,7	46,5	37,7	35,5	38,6

Indicateurs activités et formation:						
Nom_Iris	cadenelle_06	cadenelle_10	bcl_périer_06	bcl_périer_10	provence_IDF_06	provence_IDF_10
pop_15-64	1361	1370	1938	1853	1214	1253
Tx_chom	11,5	7,5	10,7	9,2	11,3	8
Tx_pop_cs2	3,8	5,37	3,7	4,35	4,8	2,88
Tx_pop_cs3	20,3	18,56	25,9	22,71	12,5	18,41
Tx_pop_cs4	9,5	9,68	14,2	14,79	9,6	15,32
Tx_pop_cs5	7,1	8,59	7,1	10,49	13	13,79
Tx_pop_cs6	1,9	2,43	0,8	2,05	3,3	2,77
Tx_pop_cs7	34,3	32,05	23,6	25,67	31,2	28,33
Tx_pop_cs8	23,1	23,32	24,6	19,89	25,6	18,51
Tx_pop_ss_diplo	10,3	9,6	4,3	8,4	11,1	10
Tx_pop_diplo_sup	33,3	40,5	33,6	42,1	25,8	33,7

Liste des sigles :

CS2 : artisans commerçants chefs

entreprise

CS3 : cadres et professions intellectuelles

CS4 : professions intermédiaires

CS5 : employés

CS6 : ouvriers

CS7 : retraités

CS8 : autres et sans activité professionnelle

Sources INSEE, RGP, 2006, 2010.

**Annexe 15 : Evolution de la composition sociale des collèges entre 2001 et 2012 des collèges
du quartier de Périer**

Evolution de la composition sociale des collèges du quartier élargi de Périer

Sigle	Nom	Année	Tx_Fav_A	Tx_Fav_B	Tx_Tot_favorisés	Tx_Moyens	Tx_Tot_défav	Autres
CLG PR	PROVENCE	2001	71,7	3,1	74,8	16,5	8,7	-
		2006	78,0	3,7	81,7	13,4	4,9	-
		2009	78,2	4,7	82,9	12,9	4,0	0,3
		2012	80,6	4,7	85,3	12,0	2,1	-

CLG PR	CLUNY	2001	62,7	7,5	70,2	24,1	5,7	-
		2006	72,9	6,4	79,3	15,6	5,1	-
		2009	75,3	5,4	80,7	14,4	1,3	3,7
		2012	74,3	4,5	78,8	17,1	1,1	-

CLG	MONTICELLI	2001	60,2	9,3	69,5	22,8	7,7	-
		2006	51,6	13,3	64,9	26,2	9,0	-
		2009	49,2	11,4	60,6	28,8	8,1	2,5
		2012	48,7	10,9	59,6	28,4	9,3	-

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2001, 2006, 2009, 2012.

**Annexe 16 : Evolutions des indicateurs socio-économiques et démographiques pour les IRIS
du quartier de la Joliette : zone Euroméditerranée en 2006 et 2010.**

Indicateurs logements :						
Nom_Iris	Eveche_06	Eveche_2010	Albrand_06	Albrand_2010	Peyssonel_06	Peyssonel_2010
NB_men	839	1308	948	881	1103	1298
Tx_proprio	29,7	31,9	37,6	26,1	25,6	12,9
Tx_locatair	68,6	65,3	61	72,9	73,4	86,6
Tx_res_princ_2p	38,4	22,1	43,6	49,6	28,4	26,8
Tx_res_princ_4p+	13,2	26,5	12,5	9,6	21,8	25,8
Tx_men_voit_2+	2,1	10,3	8,1	5,4	9,4	6,9
Tx_men_au_moins_1voit	40,8	62,2	49,6	38,5	53,5	52,3

Indicateurs familiaux :						
Nom_IRIS	Eveche_06	Eveche_2010	Albrand_06	Albrand_2010	Peyssonel_06	Peyssonel_2010
pop_tot	2141	3032	2023	1906	2443	2942
Tx_fam_mono	25,8	24,4	27,8	34,1	25,6	27,4
Tx_fam_ss_enft	22,6	33,1	34,3	31,3	32,9	30,7
Tx_fam_avec_enft	51,6	42,5	37,9	34,6	41,5	41,9

Indicateurs activités et formation:						
Nom_Iris	Eveche_06	Eveche_2010	Albrand_06	Albrand_2010	Peyssonel_06	Peyssonel_2010
pop_15-64	1441	2021	1351	1257	1521	1765
Tx_chom	39,4	17,8	33,2	33,2	28	31,9
Tx_pop_cs2	2,3	3,21	4,1	3,41	2,6	1,71
Tx_pop_cs3	7,1	12,29	2,6	3,78	3	2,71
Tx_pop_cs4	7,5	14,36	9,7	10,64	13,3	10,2
Tx_pop_cs5	19,7	17,78	20,1	20,23	15,9	16,08
Tx_pop_cs6	10,1	9,47	14,5	15,54	13	12,82
Tx_pop_cs7	12,1	13,42	20,7	16,53	24,6	27,58
Tx_pop_cs8	41,3	29,47	28,4	29,86	27,6	28,9
Tx_pop_ss_diplo	41,7	29,3	34,8	35,1	35	38,5
Tx_pop_diplo_sup	7,9	20,9	6,2	7,9	6,2	6,5

Liste des sigles :

CS2 : artisans commerçants chefs
entreprise
CS3 : cadres et professions intellectuelles
CS4 : professions intermédiaires
CS5 : employés
CS6 : ouvriers
CS7 : retraités
CS8 : autres et sans activité professionnelle

Sources INSEE, RGP, 2006, 2010.

**Annexe 17 : Evolution de la composition sociale des collèges entre 2001 et 2012 des
collèges du quartier de La Joliette.**

Evolution de la composition sociale des collèges du quartier de La Joliette

Sigle	Nom	Année	Tx_Fav_A	Tx_Fav_B	Tx_Tot_fav	Tx_Moyens	Tx_Tot_défav	Autres
CLG	Izzo	2006	1,35	3,38	4,73	9,01	86,26	-
		2009	3,10	3,60	6,70	12,70	80,00	0,60
		2012	2,3	2,5	4,8	18,1	75,3	-

CLG	Versailles	2006	1,8	2,3	4,1	13,9	82,0	-
		2009	1,1	2,4	3,5	8,1	84	4,4
		2012	0,7	1,4	2,1	9,6	78,5	-

CLG	Vieux Port	2006	3,2	4,5	7,6	11,8	80,5	-
		2009	5,4	7,2	12,6	16,1	70,8	0,5
		2012	4,2	6,9	11,1	17,7	69,1	-

CLG PR	Belsunce	2006	1,2	2,3	3,5	31,8	64,7	-
		2009	2,9	2,3	5,2	32,2	52	10,5
		2012	4,1	3,5	7,6	32,9	54,1	-

CLG PR	ND Major	2006	12,7	10,9	23,6	30,0	46,4	-
		2009	14,9	8,3	23,2	42,1	25,6	9,1
		2012	6,5	9,5	16,1	30,4	36,9	-

Sources : Rectorat d'Aix-Marseille, DAEC, 2006, 2009, 2012.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE :	5
INTRODUCTION GENERALE	9

PARTIE 1 : L'offre scolaire dans une ville fragmentée 25

CHAPITRE 1 – Recompositions socio-territoriales et ségrégation scolaire à Marseille. 27

1 - De la ville duale à la ville fragmentée ?.....	28
1.1 - Les échelles des divisions socio-spatiales	28
- La ségrégation des espaces urbains	28
- La fragmentation comme nouvelle clef de lecture des villes	35
- Mixité et espaces urbains, les modalités de la cohabitation résidentielle	39
1.2 - L'urbanisation : des prémices de la fragmentation urbaine ?	41
- Vecteurs de l'urbanisation et processus d'extension urbaine.....	41
- L'ancrage historique de la division nord/sud et le modèle libéral de production de la ville	44
1.3 - La ségrégation socio-spatiale à Marseille : une opposition marquée entre le Nord et le Sud	46
1.4 - Dynamiques urbaines contemporaines : entre injonctions nationales et problématiques locales	53
2 - De la ségrégation socio-résidentielle à la ségrégation scolaire	57
2.1 - L'Ecole dans la ville : la notion de ségrégation scolaire	57
- Carte scolaire et géographie prioritaire	59
- Vers le renforcement des inégalités entre collèges.....	64
2.2 - La « base élève » un moyen d'observer les disparités entre établissements ?.....	66
- « Base élève et mobilisation ».....	66
- L'obtention des données scolaires.....	68
- Les bases de données.....	70
- L'enjeu de la catégorisation sociale des élèves : le classement selon les catégories socio-professionnelles.....	71
2.3 - « Classer les établissements » : pour qui ? Pour quoi ?.....	73
- Renouvellement du modèle d'attribution des moyens d'enseignement par le ministère de l'Education Nationale: une remise en cause des anciennes typologies ?	74
- Les typologies confirment la polarisation sociale de l'offre scolaire : exemple de l'agglomération parisienne :	77
- A Marseille, quelles typologies des collèges ?	78
- Typologie sociale des collèges marseillais	83
2.4 - Les formes de la ségrégation scolaire	86
- Des divisions entre le nord et le sud, mais aussi entre secteurs d'enseignement	87
- La retranscription spatiale des inégalités au sein des collèges.....	91

CHAPITRE 2 – La géographie des collèges. Diversité et complexité de l'offre scolaire.....103

1 - Evolutions et caractéristiques locales	104
1.1 - L'offre scolaire à Marseille : collèges et répartition	104
1.2 - Des évolutions récentes	114
1.3 - L'offre privée	116
- Comparaisons nationales	116

- Caractéristiques locales de l'offre privée.....	119
2 - Des différenciations dans l'offre d'enseignement ?	124
2.1 - Une « ouverture des enseignements » ?	124
- Répartition de l'offre d'enseignement.....	124
- Dispositifs scolaires et reproduction des inégalités sociales dans les collèges ?	127
- Ouverture d'option et attractivité des établissements	129
2.2 - Dans le privé, les différences se retrouvent autour des missions d'enseignement	131
- Diversité de l'offre privée.....	132
- Etude de cas : l'implantation d'établissements communautaires musulmans dans le 15ème : la grande mosquée et l'établissement Ibn Khaldoun	135
3 - Les enjeux de la carte scolaire sur le territoire marseillais	143
3.1 - Des secteurs scolaires hétérogènes	146
3.2 - Les enjeux urbains de la carte scolaire	150
- Une incohérence géographique maintenue par la mobilisation des parents d'élèves : cas du secteur de Marseilleveyre, 8 ^{ème}	151
- Limiter les concentrations d'élèves habitant dans les mêmes cités.....	154
4 - Des particularités dans le paysage scolaire marseillais : monographies d'établissements	157
4.1 - Des établissements de prestige ?.....	157
- Thiers : « l'établissement public marseillais », reconnu dans l'académie pour sa tradition de réussite	159
- Lacordaire, un établissement familial d'élite intégré au paysage local.....	162
- Provence : un établissement d'élite au cœur des quartiers favorisés.....	169
4.2 - Destins de collèges publics	172
- La fuite du collège du Roy d'Espagne dans le 9ème	172
- Le collège Elsa Triolet, un établissement public défavorisé mais attractif.....	177
PARTIE 2 : Acteurs et territoires : pratiques scolaires et représentations.	185
CHAPITRE 3 – La géographie scolaire à Marseille révèle des pratiques scolaires diversifiées.	187
Méthodologie : Les étapes de construction de la « base adresse élève »	189
- Pré traitement, vérifications et création d'un code géographique	190
- Du programme informatique aux données géographiques : la géolocalisation automatique des élèves de sixième	191
Le concept de motilité pour appréhender les déplacements au sein de l'espace scolaire.....	192
1 - Evolution des modalités de déplacement dans l'espace scolaire.....	194
1.1 - Une généralisation de l'évitement scolaire en faveur du secteur privé.....	194
- Les changements des critères des dérogations favorisent le recours au privé	196
- L'évitement, quelles comparaisons possibles ?	198
1.2 - Une spécialisation sociale des pratiques scolaires ?.....	200
- L'appartenance sociale influence les comportements scolaires:	200
- Les classes moyennes de plus en plus concernées par l'évitement	203
- Déplacements des élèves et modification des masses d'effectifs par secteurs d'enseignement.....	205
2 - Analyse territoriale des pratiques scolaires à l'entrée en sixième	208

2.1 - Un espace scolaire dominé pas l'évitement ?.....	210
- L'ampleur des pratiques d'évitement	210
- Le respect de la carte scolaire	212
2.2 - Effet de l'évitement et de l'attractivité des espaces scolaires	215
2.3 - Le resserrement vers des espaces scolaires attractifs	221
2.4 - L'influence des contextes locaux sur l'attractivité des collèges publics.....	225
3 - Des pratiques scolaires contrastées à l'échelle locale	232
3.1 - Les échelles des mouvements centripètes	233
- En direction du quartier	233
- Dans un « espace scolaire élargi »	236
3.2 - Un éclatement des dynamiques ?.....	237
- Les effets des limites de secteurs et des discontinuités géographiques	237
- Les effets des contrastes résidentiels	240
4 - Formes de l'espace scolaire et implications socio-spatiales.....	245
4.1 - Des aires de recrutement diversifiées	245
4.2 - Typologie socio-spatiale des collèges marseillais	250

CHAPITRE 4 – De la construction de l'offre aux pratiques scolaires. Acteurs et stratégies.

.....	257
Encart méthodologique sur l'enquête qualitative :	258
1 - Comment les acteurs institutionnels conçoivent-ils l'espace scolaire ?.....	260
1.1 - Acteurs publics et privés, une conception dynamique de l'espace scolaire	262
1.2.1 - Une conception commune, à plusieurs échelles.....	262
1.2.2 - Des moyens d'action diversifiés.....	263
1.2.3 - La prise en compte des pratiques des familles	265
1.2.4 - Limites et contraintes.....	266
1.2 - La conception urbaine de l'espace scolaire	267
1.2.1 - Plusieurs facteurs sont pris en compte... ..	267
1.2.2 - ... mais de réelles difficultés persistent.....	269
1.3 - L'école au service de la promotion territoriale ?	271
2 - L'évitement scolaire vu par les parents d'élèves	275
2.1 - La construction du choix scolaire	275
2.1.1 -Une vision dégradée des collèges publics.....	275
2.1.2 - L'environnement local, au cœur des stratégies d'évitement	277
2.2 - Les choix scolaires des parents d'élèves conditionnent-ils les pratiques citadines ?	279
2.2.1 - Diversité des stratégies d'évitement	279
2.2.2 - Trajectoires résidentielles VS choix scolaire : le recours au privé comme marge de manœuvre résidentielle ?	281
3 - L'espace scolaire des chefs d'établissements	284
3.1 - L'ancrage territorial des pratiques	284
3.1.1 - Les représentations des quartiers déterminent le cadre de l'engagement des chefs d'établissement	284
3.1.2 - La place du collège dans le quartier.....	287
3.2 - Des stratégies qui révèlent une mise en concurrence dans l'espace scolaire ?	289
3.2.1 - Quand le contexte local conditionne les stratégies.....	289
	520

3.2.2 - La constitution d'un « système relationnel » à plusieurs échelles	295
3.2.3 - Des logiques concurrentielles entre secteur d'éducation aux échelles locales.	297
4 - De l'espace scolaire au(x) territoire(s) scolaire(s)	301
4.1 - Un espace scolaire systémique	301
4.2 - La hiérarchisation complexe de l'offre scolaire	302
4.3 - La construction de territoires scolaires.....	304
PARTIE 3 : Contextes locaux et construction de territoires scolaires.....	313
CHAPITRE 5 – Mixité résidentielle et évitement scolaire dans les quartiers de la Batarelle et des Hauts de Ste Marthe (14^{ème} arrondissement).	317
1 - Les échelles de la mixité résidentielle	320
1.1 - Fragmentation des espaces résidentiels dans les Hauts de Ste Marthe	320
1.2 - Homogénéité résidentielle dans un quartier contrasté : exemple de la Batarelle	328
2 - Un contexte scolaire hétérogène	333
2.1 - Quand la carte scolaire impose une mixité non voulue aux parents d'élèves :	333
- La mobilisation multiforme des parents d'élèves de la Batarelle pendant près de 10ans ne porte pas ses fruits :.....	336
2.2 - Quand la mixité sociale est mieux représentée dans les établissements privés :.	340
3 - Des pratiques scolaires éclatées ?	344
3.1 - L'évitement généralisé	344
3.2 - Proximité spatiale, distance scolaire ? (Oberti, 2007).	349
3.3 - Quelles échelles de mises à distance ? Enjeux locaux des pratiques scolaires et résidentielles.	350
- Conséquences locales des pratiques scolaires et enjeu de la vie de quartier :.....	350
- Concurrence entre établissements privés et dégradation des collèges publics ? Evolution de l'espace scolaire local :.....	351
CHAPITRE 6 – La construction d'un entre-soi territorial dans le quartier de Château Gombert (13^{ème} arrondissement).	355
1 - Un processus d'homogénéisation territoriale ?.....	356
1.1 - Entre-soi résidentiel et entre-soi scolaire : la « clubbisation » de Château Gombert ?.....	356
1.2 - La mutation rapide des espaces résidentiels	357
1.3 - Trois collèges publics de recrutement dans la même proximité résidentielle.	364
2 - Des pratiques scolaires diversifiées au service de l'entre-soi.....	374
2.1 - Du respect de la carte scolaire aux logiques d'excellence	374
2.2 - Mécanisme de production d'un territoire scolaire exclusif : l'exemple de la classe relais du collège Mallarmé	375
3 - Les enjeux locaux de l'appropriation territoriale.....	376
CHAPITRE 7 – Dans les « beaux quartiers » : la reproduction d'un territoire scolaire. Cas de la colline Périer (8^{ème} arrondissement).	381
1 - Les « beaux quartiers » :	382
1.1 - A Périer, la reproduction d'un quartier favorisé :.....	382
1.2 - L'entre-soi social et résidentiel	388

1.3 - Une offre scolaire de qualité marquée par la forte représentation du secteur privé	395
2 - Préserver l'entre-soi : vers le renforcement de l'exclusivisme social ?	400
2.1 - Des pratiques scolaires spatialement localisées	400
2.2 - Vers « l'ouverture » des collèges privés de prestige ?	403
CHAPITRE 8 – L'Ecole au service de la redynamisation urbaine ? L'opération	
Euroméditerranée.	409
1 - Du renouvellement urbain à l'installation de contrastes locaux	411
1.1 - Le projet Euroméditerranée doit permettre un repositionnement économique de la ville.....	411
- Cadre et contexte du renouvellement urbain : les enjeux du projet	411
- Le projet :	412
- Recomposition du paysage local :	413
- L'enjeu de la mixité dans le renouvellement urbain d'Euroméditerranée : « l'hypocrisie urbaine » ?	416
1.2 - La fragmentation socio-spatiale comme indice de l'évolution du quartier ?	421
- L'apparition de contrastes locaux s'enregistre dans l'évolution des espaces résidentiels :	421
- Analyse des indicateurs socio-économiques et démographiques (2006-2010) :	424
2 - L'offre scolaire, outil de redynamisation urbaine ?	427
2.1 - La construction locale de l'offre scolaire	427
2.1.1 - La construction du collège public Jean Claude Izzo : des objectifs à la réalité... ..	428
2.1.2 - L'implantation d'une école privée dans Euromed :	431
2.2 - Des établissements intégrés aux réseaux de l'éducation prioritaire	433
3 - Des pratiques scolaires différenciées qui confirment la fragmentation urbaine	438
3.1 - Un système scolaire à deux vitesses... ..	438
3.1.1 - Les pratiques scolaires à l'entrée en sixième : logiques de proximité.....	438
3.1.2 - Le recrutement sélectif de la nouvelle école privée :	441
3.2 - ... qui renforce les inégalités locales : exemple des trajectoires et circuits de scolarisation	445
CONCLUSION GENERALE	453
BIBLIOGRAPHIE.....	467
TABLE DES DOCUMENTS	480
Liste des sigles et des abréviations	480
Table des Figures	483
Table des Cartes	486
Table des Tableaux	488
Table des Encadrés	489
Table des Annexes :	490
TABLE DES MATIERES	518